DOCUMENT RESUME

ED 339 210 FL 019 789

TITLE	Actes du colloque sur la didactique des langues aujourdi'hui: Pratiques et realite. (29 Sept./1 Oct. 1983) Proceedings of a Colloquium on the Teaching of Modern Languages Today: Practice and Reality. (September 29-October 1, 1983) .
INSTITUTION	Neuchatel Univ. (Switzerland). Inst. de Linguistique.
PUB DATE	May 84
NOTE	224p.
PUB TYPE	Collected Works - Conference Proceedings (021)
LANGUAGE	French; English
JOURNAL CIT	Travaux Neuchatelois de Linguistique (TRANEL); n6 May 1984
EDRS PRICE	MF01/PC09 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Classroom Techniques; Communicative Competence (Languages); Curriculum Design; Educational Philosophy; Foreign Countries; *Grammar; Independent Study; Interviews; Language Research; *Modern Languages; *Pronunciation Instruction; Reading Comprehension; Second Language Instruction; *Second Languages; Student Attitudes; Teaching Methods; Teaching Skills; Television; Videotape Recordings

ABSTRACT

The eight papers in this collection include: "Un enseignant de langues a la recherche de la pierre philosophale" (A Language Teacher in Search of the Philosopher's Stone); "Apprentissage autodirige: Compte rendu d'experience 1978-83" (Self-Directed Learning: Report of Experience 1978-83); "Teaching Without a Language Syllabus But With a Linguistic Focus"; "Video et apprentissage des langues: l'interview sur le terrain" (Video and Language Learning: On-the-Street Interviews); "Sur quelques aspects interculturels et metalinguistiques de la comprehension d'un document en classe de langue" (On Several Intercultural and Metalinguistic Aspects of the Comprehension of a Document in Language Class); "La methode, l'attente des eleves et l'aptitude du professeur. Reflexions sur une experience d'enseignement a l'Universite de New York" (Method, Student Expectations, and the Professor's Aptitude); "Defense et illustration de la grammaire traditionnelle" (Defense and Illustration of Traditional Grammar); "La pedagogie de la prononciation et l'approche communicative: Ou en sommes-nous?" (Pronunciation Instruction and the Communicative Approach: Where Are We?). Each paper is followed by a discussion and response. A concluding essay and lists of presenters and participants are also provided. (MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

HJS

TRANEL 6

mai 1984

Numéro Spécial

Eric/CII
JUN 2 9 1984
RECEIVED

Actes du colloque sur la didactique des langues aujourd'hui: pratiques et réalité 29 Sept./1er Oct.1983

ED339210

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY
B. Py
TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)
X This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.
☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.
• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

FL019788

BEST COPY AVAILABLE

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

TRANEL 6

mai 1984

Numéro Spécial

Actes du colloque sur la didactique des langues aujourd'hui: pratiques et réalité 29 Sept./1er Oct.1983

Institut de Linguistique
Université de Neuchâtel – Suisse

Rédaction : Institut de linguistique, Université
CH 2000 Neuchâtel.

© Institut de linguistique de l'Université de Neuchâtel, 1984
Tous droits réservés.

Table des matières

R. Jeanneret : En guise de préambule 5

H. Weber : Un enseignant de langues à la recherche de la pierre philosophale 9
J.-F. de Pietro : Discussion 23

H. Moulden : Apprentissage autodirigé : compte rendu d'expérience 1978-1983 29
J.-L. Alber : Discussion 71

D.A. Wilkins : Teaching Without a Language Syllabus But With a Linguistic Focus 73
F. del Coso-Calame : Discussion 91

W. Bufe : Video et apprentissage des langues : l'interview sur le terrain 95
J.-L. Alber : Discussion 131

H. Besse : Sur quelques aspects interculturels et métalinguistiques de la compréhension d'un document en classe de langue 135
B. Py : Discussion 157

M. Callamand : La méthode, l'attente des élèves et l'aptitude du professeur. Réflexions sur une expérience d'enseignement à l'Université de New York 159
R. Jeanneret : Discussion 171

R. Baum : Défense et illustration de la grammaire traditionnelle 177
G. Merkt : Discussion 196

E. Pedoya : La pédagogie de la prononciation et l'approche communicative : où en sommes-nous ? 201
F. Redard : Discussion 215

B. Py : Conclusions 219

Liste des conférenciers 225

Liste des participants 226

En guise de préambule

C'est un lieu commun de dire que, en matière de didactique des langues, la belle assurance des années soixante a fait place à l'incertitude et même à l'insécurité. Les méthodes audio-visuelles se sont révélées, au cours des ans, moins efficaces qu'on ne l'espérait. Le laboratoire de langues, instrument privilégié de l'après-guerre, a été sévèrement remis en cause avec les exercices structuraux qui en étaient l'apanage. A peine la vidéo a-t-elle fait son entrée dans les classes (ou du moins dans certaines d'entre elles) que l'ordinateur, dont certains n'hésitent pas à faire la future panacée pédagogique, envahit le monde de l'école. On a pensé, il y a quelques années, qu'il n'était plus nécessaire d'enseigner la langue, mais la compétence de communication. Aujourd'hui, on tente d'intégrer dans une conception unitaire ces deux composantes qu'on avait crues incompatibles. L'enseignement/apprentissage se veut fonctionnel, adapté aux besoins des apprenants (besoins définis le plus souvent par les enseignants ou les auteurs de méthodes eux-mêmes), individualisé et, naturellement, efficace.

Tout cela est bel et bon, et nous n'avons pas l'intention de nier les réels et appréciables progrès dus au développement de la linguistique, de la psychologie ou de la didactique des langues, progrès auxquels nous cherchons à contribuer dans la mesure de nos moyens. Mais nous nous demandons quelquefois si certains de ces développements récents, sans nécessairement apporter de grandes nouveautés, ne provoquent pas beaucoup d'incertitude et de lassitude chez les enseignants, en raison de leurs contradictions, réelles ou apparentes. Nombre de concepteurs, poussés peut-être par des éditeurs, ne sont-ils pas trop pressés d'appliquer dans leurs "Méthodes", dont la prolifération actuelle est affolante, des théories qui ne sont encore,

pour les gens prudents, que des hypothèses ? Le corps enseignant, pour sa part, en dépit de sa bonne volonté, ne peut être entraîné, sous prétexte de modernisme, dans une perpétuelle fuite en avant dont leurs élèves subissent les contre-coups. Un temps de réflexion s'impose.

Dans le colloque dont les actes font l'objet de cette publication, nous avons cherché à faire le point sereinement sur ces questions, en évitant d'accentuer le fossé qui sépare trop souvent la théorie de la pratique. Nous avons fait appel, pour répondre à nos interrogations, à des collègues qui se sont illustrés dans les deux domaines: pédagogues expérimentés, ils ont tous également réfléchi aux problèmes théoriques posés par l'enseignement des langues et ont publié des articles à ce propos. Il s'agit de Richard BAUM, Henri BESSE, Wolfgang BUFE, Monique CALLAMAND, Harvey MOULDEN, Elisabeth PEDOYA, Hans WEBER et David A. WILKINS.

Le lecteur trouvera ci-après le texte intégral de chaque exposé et un bref compte-rendu de la discussion qui a suivi. Ces résumés, rédigés par les collaborateurs du Centre de linguistique appliquée, sur la base des enregistrements réalisés pendant le colloque, ne sont comparables ni par leurs dimensions, ni par leur conception, chaque auteur ayant joui de la plus grande liberté dans son travail. Ils se veulent pourtant une synthèse valable des échanges entre les orateurs et leur public, constitué d'enseignants et de maîtres de méthodologie, et un encouragement à poursuivre la réflexion.

Nous souhaitons que, à la lecture de ce numéro des TRANEL, nos collègues praticiens, souvent déchirés entre les théories de la didactique des langues aujourd'hui et leurs pratiques

personnelles d'enseignants, retrouvent meilleure conscience et cessent de se sentir coupables de ne pas toujours être aux avant-postes de la pédagogie. Comme ils pourront le constater, tant les orateurs qui se sont exprimés pendant le colloque que leurs interlocuteurs ont parié davantage sur la complémentarité que sur l'antinomie de méthodes ou de pratiques pédagogiques différentes, en tenant compte plus largement du tempérament des enseignants et des attentes des élèves.

Quant aux linguistes, nous espérons que ces réflexions sur la pratique pédagogique des langues leur permettront de voir comment les praticiens vivent les retombées de leurs théories.

René Jeanneret

Un enseignant de langues à la recherche de la pierre philosophale

Introduction

Il s'agit ici du témoignage personnel, forcément très subjectif, d'un praticien. Après bien des années d'enseignement des langues 2, j'ai de plus en plus l'impression d'être déchiré par deux forces opposées, soit la réalité de l'école telle qu'elle est d'une part et d'autre part la manière dont l'être humain acquiert une langue 2. Or théoriquement l'école devrait être le lieu où cette acquisition serait facilitée le plus possible et s'opèrerait à l'abri des interférences négatives. Voilà l'idéal pour moi enseignant; je dis bien "l'idéal", ce qui revient à dire que je cours toujours après un but qui m'échappe, autrement dit je suis à la recherche de la fameuse pierre philosophale, pierre qui permettrait de réunir les deux forces antagonistes en une seule.

Comme je n'aperçois le but que de très loin et très vaguement, je ne peux pas le décrire avec précision. Dans ce petit exposé, j'aimerais simplement faire part de mes expériences et réflexions personnelles dans l'espoir de contribuer à bien asseoir notre Colloque dans "la pratique et la réalité".

Petit résumé de l'histoire de l'enseignement des langues 2 dans mon école, telle que je l'ai vécue

1) Dès la seconde moitié des années 50

On y pratiquait une sorte de méthode directe superposée à la traditionnelle méthode fondée sur la grammaire et la traduction. Professeur et élèves suivaient docilement le manuel, unité par unité, exercice par exercice. Le manuel terminé, on faisait de la lecture, activité entrecoupée par les éternelles répéti-

tions de grammaire.

A cette époque, j'ai fait de modestes essais avec un magnétophone de classe; c'était nouveau, donc très motivant pour les élèves.

Les objectifs de l'enseignement des langues 2 étaient supposés évidents et connus, par conséquent pas explicités. Chose étonnante et qu'il convient de souligner : la partie orale des examens de maturité !.....

Et j'ajouterai qu'il n'existait aucun pont entre les études de linguistique du futur enseignant et l'enseignement qu'il pratiquait.

On constate pourtant que les élèves qui, pour diverses raisons, s'intéressaient à la langue 2, qui étaient motivés, l'apprenaient (presque) aussi bien que les élèves de 1983. Quant aux autres, ils s'ennuyaient et répétaient toujours les mêmes fautes jusqu'au bachot en dépit de toute la grammaire étudiée.

2) L'apparition de l'audio-visuel, du laboratoire de langues et de la linguistique appliquée dès la moitié des années 60 (cf. le premier Cours CILA à Neuchâtel)

En simplifiant, on peut dire que la méthode audio-visuelle était basée sur la parole avec toutes ses inflexions, et fondée sur une analyse de situations et de parole authentiques et faisant appel à d'autres moyens que le seul texte écrit. Tout cela suscita une motivation évidente chez les élèves : les personnages étaient "vrais", on offrait des situations vécues ou imaginées permettant une identification et qui menaient tout naturellement à des rôles que l'élève pouvait jouer.

Quant au laboratoire de langues, il se présentait comme l'instrument permettant de travailler systématiquement la langue parlée (comme on avait travaillé la langue écrite). On peut y voir aussi la première étape d'un apprentissage individuel (tout au moins le LL en offrait-il la possibilité). Il favorisait un contact prolongé avec la langue parlée, parfois authentique. L'automatisation des structures principales eut pour effet de faire disparaître complètement quelques-unes des fautes les plus graves.

Et la linguistique appliquée, quant à elle, fournissait enfin une base théorique pour l'enseignement des L2, ce qui ne pouvait manquer de pousser l'enseignant à s'occuper enfin de ce qu'est la langue, et à s'interroger sur la façon dont on apprend une langue et dont on l'enseigne. Cette nouvelle science permettait en outre la définition d'objectifs précis, elle fournissait des paramètres d'évaluation, etc.

3) L'évolution depuis la moitié des années 70

L'énorme poids de la tradition ainsi que des contraintes de tout genre font que l'on s'en tient de moins en moins aux principes de l'audio-visuel, qu'on mélange l'ancien et le nouveau en reprochant aux méthodes par lesquelles on s'était laissé entraîner, le manque de systématique de la progression grammaticale, la pénurie d'exercices écrits, le manque d'un lexique (bilingue) et l'absence de traductions. Si l'on est obligé de travailler à l'aide d'un cours audio-visuel, on remédie tant bien que mal à ces défauts - énorme travail, qui explique le vif soulagement ressenti à l'introduction de "nouvelles" méthodes non audio-visuelles. Cette constatation s'applique également aux élèves, qui perdaient facilement pied (élimination de

Ll, pas de grammaire, pas de vocabulaire; absence de l'écrit au début). Mentionnons en passant que même avec les méthodes audio-visuelles, on n'avait jamais cessé de faire de la grammaire systématique (de la langue écrite !) après le cours élémentaire. [On se rendit compte, un peu tard il est vrai, que les premiers cours audio-visuels n'étaient nullement destinés à l'enseignement extensif en pays de Ll.]

En ce qui concerne les épreuves de contrôle et les examens, ils étaient en somme restés les mêmes malgré ces deux transitions.

Venons-en au laboratoire de langues. Après la motivation due à la nouveauté, on commence à se lasser des exercices structuraux, mais comme on croit qu'ils sont d'une utilité primordiale, on continue à les faire. Certains s'aperçoivent néanmoins peu à peu qu'il faudrait des exercices d'un tout autre type, mais les maisons d'éditions sont bien lentes à suivre cette évolution. Alors que faire, puisqu'on n'a pas le temps de fabriquer ce dont on aurait besoin ? On ne se laisse pas prendre non plus au "déguisement situationnel" des exercices structuraux. Tout cela ne fait qu'accentuer une profonde déception vis-à-vis d'un instrument dont on avait attendu la solution à tous les problèmes. Quelques idéalistes, il est vrai, tentent nombre d'essais éphémères, sans aucune base théorique et sans aucune coopération entre écoles.

Les élèves, qui d'abord travaillaient avec enthousiasme - même pendant les heures blanches - perdent leur entrain : le LL n'a plus l'attrait du nouveau, et surtout, les élèves se rendent compte que leur effort ne leur sert à rien à l'intérieur de l'école. Ce qui importe pour eux, ce sont les notes, et ces

notes, on les calcule toujours sur la base de l'écrit seulement.

On constate en effet un désarroi complet dans le domaine des objectifs. En théorie, tous les enseignants sont bien d'accord sur l'importance égale des quatre compétences (compréhensions orale et écrite, expressions orale et écrite), auxquelles vient s'ajouter la compétence de communication avec les actes de parole. Cependant, on n'a jamais pensé à réduire la part des objectifs traditionnels, auxquels on ajoute sans réfléchir tous ces objectifs nouveaux (cf. les examens). Il en est de même pour les médias utilisés : diapositives, textes authentiques écrits ou enregistrés, films, bandes vidéo - et tout cela sans augmenter la durée déjà limitée dont on disposait dans les années 50.

Le résultat de cette situation, c'est un découragement bien compréhensible. On se sent dépassé, à bout de souffle, on a mauvaise conscience, car on a une idée de ce que l'on devrait faire, de ce que l'on pourrait faire si les conditions s'y prêtaient. C'est dire que cette situation donne la nostalgie du bon vieux temps où tout était si bien délimité - et limité. On cherche donc à se replier sur une position plus confortable, qui est à peu près (quelques médias) celle d'avant tout ce branle-bas, sans éliminer toutefois l'accent mis sur la langue parlée ou la communication.

4) La situation en 1983

On ne voit encore pas très bien quels seront les effets de l'introduction du français à l'école primaire (en Suisse alémanique). En tout cas, ils ne seront pas bouleversants pour le degré secondaire, car les nouvelles méthodes créées pour le

degré primaire sont un mélange de tout ce qui s'est fait ces dernières décennies.

Enfin je suis obligé d'ajouter que les réticences de nombre d'enseignants envers les nouveautés s'étendent également à la linguistique appliquée qui leur semble être devenue une science comme une autre, assez abstraite, et qui, si elle s'occupe de la réalité de l'apprentissage des L2, ne vise que le niveau universitaire ou celui des adultes, mais très rarement l'école proprement dite.

Résumé

Avec assez de recul, tout ce qui a été ajouté à l'enseignement des langues 2 depuis les années 50 comme méthodes ou moyens, me paraît consister simplement en des éléments propres à renforcer et à élargir la motivation des apprenants. En effet, je peux répéter en toute honnêteté ce que j'ai mentionné plus haut en parlant des années 60 et déclarer que ce sont les élèves intéressés par les L2, bien motivés, qui acquièrent ces langues, tandis que les autres... Seulement, grâce aux recherches de la linguistique appliquée, aux nouvelles méthodes, aux nouveaux moyens, cette motivation a été considérablement renforcée. Vue optimiste ou pessimiste ? Je ne sais pas; vue réaliste au moins.

L'enseignant face à cette situation

Penchons-nous sur l'enseignant lui-même; quelles ont été mes expériences personnelles ?

Ces expériences peuvent se résumer en une liste assez longue de faits, de facteurs, de questions, d'hypothèses, d'idées qui ont surgi à tel moment de ma carrière ou l'ont accompagnée tout au long de ces années.

Ce qui ne peut s'ignorer, ce sont tout d'abord les obstacles contre lesquels butte l'enseignant, les contraintes qu'il s'efforce de surmonter mais qui sont souvent trop fortes. En voici les plus importantes :

- Le temps disponible est trop restreint, les leçons souvent mal réparties (par ex. trois leçons de langues différentes l'une après l'autre);
- Il faut parfois enseigner à des classes trop grandes dans des salles trop petites, ce qui rend impossible un enseignement vivant avec des jeux, etc.;
- Certaines méthodes obligatoires sont par trop contraignantes;
- Les élèves sont conditionnés par l'école en général et les autres branches d'enseignement, ce qui s'exprime dans une certaine attente de ce que "sont" les leçons, les exercices, les épreuves, les devoirs, bref l'apprentissage tout entier;
- Les élèves conçoivent mal que toute la classe ne travaille pas au même rythme, de la même manière et sur la même matière;
- Le système d'évaluation traditionnel comporte des épreuves écrites d'un type donné, équivalant à un contrôle des acquisitions pendant une phase plus ou moins longue;
- La moyenne arithmétique, imposée par les règlements, ne tient pas compte des réalités de l'apprentissage d'une langue; l'élève est pénalisé si au cours d'un semestre ses phases d'acquisition n'étaient pas synchronisées avec les phases imposées de l'extérieur;
- Les objectifs sont souvent mal définis, même en 1983.

Impossible de surmonter tous ces obstacles...

D'autre part, sur sa route, l'enseignant rencontre sans cesse des idées qui l'attirent et le relancent à la recherche de la pierre philosophale. J'en cite quelques-unes :

- Ce dont il s'agit, c'est bien l'acquisition d'une langue 2, et non son enseignement.
- Cette acquisition dépend de l'individu et de son évolution.
- La fonction primordiale des leçons de L2, c'est de créer des conditions propices à cette acquisition.
- Il faut d'abord créer la motivation.
- Il convient de respecter la façon dont l'acquisition se déroule : système L1 - L2, développement d'une interlangue, etc.
- Il s'agit également de respecter le fonctionnement de la mémoire, comprendre comment se réalisent le stockage et le rappel des données.
- Ce qu'est la langue et comment elle fonctionne : la parole, la communication, le système, les structures; un système sémiotique parmi d'autres.
- Les différentes compétences; les compétences réceptive (et non passive) et productive.
- Les actes de langage.
- Une évaluation adéquate et respectant l'oral.

Tous ces résultats des recherches de la linguistique appliquée devraient permettre à l'enseignant de prendre de la distance, de prendre conscience des faits, de se sentir et plus sûr et plus motivé dans sa profession.

Il est vrai qu'il constate qu'une partie de ces postulats sont reflétés dans les nouvelles méthodes. Mais pour le reste, que peut-il faire lui-même ? Le sentiment de soulagement et de sécurité ne dure pas bien longtemps.

Les nouveaux moyens et matériaux d'appoint peuvent aider l'enseignant à se rapprocher de son but idéal. En voici un sommaire :

- Enregistrement sonores de toutes sortes : textes, lectures, matériel de compréhension orale, documents authentiques : une masse énorme est disponible sur bande ou sur cassette. Ce matériel peut surtout servir à l'acquisition de la compréhension orale, de la faculté de saisir l'essentiel d'un texte sans en faire une analyse minutieuse; cette acquisition constitue également une introduction à la lecture, qui est bien plus motivante une fois que l'élève a appris ce nouveau comportement.
- Programmes pour le laboratoire de langues. D'une part, ces mêmes bandes adaptées à l'apprentissage intensif et qui exercent la compréhension orale, la lecture, le passage de l'oral à l'écrit. D'autre part, on dispose d'exercices pour la systématisation de structures.
- Chansons authentiques ou créées spécialement pour l'apprentissage d'une L2. Leur force de motivation est souvent encore plus grande.
- Enregistrements vidéo ou films sonores : cours de langue, matériel pour discussions, documentation, littérature filmée. En outre films facilitant la connaissance de l'histoire, de la civilisation, etc.
- De présentation plus simple, les diapositives (ou films-fixes) combinées avec une bande sonore, et qui s'adressent également aux deux canaux de la vue et de l'ouïe.
- Les jeux sont de plus en plus nombreux, depuis le simple jeu de dés jusqu'à la simulation. Leur motivation est remarquable et ils permettent une utilisation "naturelle" et spontanée de la langue 2.

- Documents authentiques écrits.
- Lectures faciles, très motivantes pour les débutants.

A tout cela viennent s'ajouter des méthodes encore plus nouvelles, telles que la suggestopédie ou le "silent way".

L'enseignant qui ne se résigne pas, qui ne se plaît pas dans la routine, s'efforce de tirer parti de toutes ces découvertes et innovations, de ces méthodes et matériaux variés, car chacune de ces nouvelles possibilités lui donne l'espoir qu'il pourra rendre son enseignement plus efficace, donc se rapprocher de son but.

Cependant il se trouve vite submergé, face à la question : "Comment introduire tout cela dans le temps donné limité, et à côté de la méthode imposée ?" Il a vite fait de découvrir qu'il ne peut presque jamais introduire sans autre ce qui l'intéresserait, et il s'aperçoit d'autre part que bien des postulats de la linguistique appliquée n'ont pas encore été transformés en matériel concret utilisable.

Il ne lui reste donc plus qu'à se mettre au travail pour prendre connaissance du matériel le plus récent, en faire le tri en fonction de sa propre réalité scolaire et l'expérimenter en classe. S'il lui reste encore du temps et qu'il n'ait pas perdu courage, il pourra même improviser le matériel qui lui semble manquer (par ex. pour l'acquisition du vocabulaire).

En combinant mes expériences personnelles avec tout ce que j'ai appris dans les cours, les livres, les revues, je crée une image de ce que j'aimerais faire. Il s'agit évidemment de postulats subjectifs.

Pour les débutants, il me faudrait faire ce qui suit :

- procéder à un examen critique de chaque unité du cours obligatoire;
- en ressortir les structures principales;
- trouver des jeux facilitant l'acquisition et le réemploi, dans la communication;
- trouver des chansons présentant les mêmes structures;
- créer des exercices (oraux et écrits) plus motivants et plus efficaces que ceux proposés par la méthode;
- assembler ou fabriquer des exercices de laboratoire pour l'apprentissage du vocabulaire et des structures (aux sens productif et réceptif), l'acquisition d'une prononciation adéquate, etc.
- si le texte du manuel ne présente plus d'intérêt, en substituer un autre, éventuellement authentique;
- transformer quelques-uns des textes en textes à trous, avec plusieurs variations;
- fabriquer ou trouver des textes de transfert;
- créer des tests, auto-correctifs ou à correction externe, afin de déterminer le stade atteint par chacun des apprenants;
- conséquence de ce travail : fabriquer des exercices de rattrapage;
- créer des épreuves de contrôle plus importantes, comportant aussi les structures, le vocabulaire, etc. des unités précédentes.

On remarque immédiatement que si j'essayais de faire tout cela, la classe n'avancerait plus guère : finie la motivation ! Il faut donc se limiter, mais à quoi ?

Aux élèves plus avancés, dans les classes auxquelles l'école n'impose plus de méthode obligatoire, j'aimerais proposer les activités suivantes :

- la lecture dans le sens authentique, ce qui implique un entraînement systématique;
- un entraînement systématique également à la compréhension orale de matériel plus complexe. Ce qui dans la plupart des cas, exige un énorme travail préparatoire : sortir le vocabulaire, les actes de langage, les structures, les situations...;
- un entraînement systématique à l'expression orale (qu'existe-t-il comme matériel dans ce domaine ?);
- un entraînement systématique à l'expression écrite;
- la pratique de la communication, par des discussions, des jeux, etc.;
- la systématisation de la grammaire, des actes de langage et d'autres systèmes de la langue 2;
- un élargissement du vocabulaire réceptif et productif;
- un travail varié sur les documents authentiques (presse, radio, TV, etc.); de nouveau il faudrait au préalable ressortir le vocabulaire, les structures...;
- un travail de révision, de rattrapage là où le besoin s'en fait sentir;
- le passage de tests adaptés au niveau et à l'âge des apprenants.

Je ne peux que répéter la constatation selon laquelle le temps disponible ne suffira jamais, d'autant moins que seule une petite partie du matériel idéal existe sur le marché.

Cette liste de desiderata, qui me poursuit sans cesse, m'oblige à me repencher continuellement sur cette question : y a-t-il une voie praticable ? Ce problème fondamental réapparaît surtout toutes les fois que j'essaie d'introduire une nouveauté qui m'intéresse.

Bien que les chercheurs en linguistique appliquée et les éditeurs de matériel scolaire ne puissent pas résoudre les problèmes du temps disponible et du choix à faire, ils pourraient faciliter mon travail en me fournissant des matériaux correspondant aux descriptions suivantes :

- une grammaire de base, systématique et transparente, qui ferait ressortir les grandes lignes et qui ferait la part de la production et de la réception;
- un vocabulaire de base présenté de telle manière que son acquisition puisse se faire selon les procédés "naturels" de la mémoire. (Une fois que l'élève disposera d'un vocabulaire utile, il osera parler, discuter, jouer, et bien des obstacles seront éliminés.)
- des manuels contenant l'essentiel de ce que j'ai mentionné plus haut;
- des exercices (de laboratoire et autres) motivants et facilitant l'acquisition de la L2;
- des instruments permettant de déterminer la manière d'apprendre de l'étudiant individuel;
- des matériaux convenant aux différents types d'apprentissage.

En attendant ce matériel, tout ce que je peux faire, ce sont de petits pas dans cette direction en essayant tantôt ceci, tantôt cela avec du matériel "maison". Et l'énorme problème du

temps disponible, donc de la réduction de la masse, du choix de ce qui est faisable tout en menant au but, subsiste...

Ecole cantonale
CH 4500 Soleure

Hans Weber

DISCUSSION

La discussion a essentiellement porté sur trois thèmes généraux : 1°) facteurs responsables des difficultés de collaboration entre linguistes et enseignants; 2°) nature de cette collaboration; 3°) rôle de la linguistique appliquée (LA). Bien que ces trois points n'aient la plupart du temps pas été clairement distingués, j'essaierai ici de les traiter successivement, en modifiant pour cela l'ordre des interventions.

1. Facteurs responsables des difficultés de collaboration entre linguistes et enseignants

Tout d'abord, le constat relativement pessimiste porté par M. Weber est confirmé. Pour M. Bufe, qui se base sur la situation en Allemagne, il s'est instauré un dialogue de sourds entre enseignants et universitaires, dont certains auraient d'ailleurs à faire une sérieuse autocritique. Il est en effet "monstrueux" que certains spécialistes, qui n'ont jamais enseigné de langue étrangère, se soient vu attribuer des chaires de linguistique appliquée à l'enseignement ! D'autre part, les revues, devenues trop spécialisées, ne sont plus lues. Pour M. Merkt, le malaise serait dû au fait que les recherches actuelles s'appliquent à des domaines qui, souvent, ne sont pas directement utilisables dans l'enseignement (par exemple les recherches concernant les règles discursives de l'interaction) et au retard avec lequel le matériel didactique nouveau arrive sur le marché. Actuellement arrivent par exemple dans l'enseignement des manuels d'orientation communicative alors que l'on perçoit déjà, dans la recherche, une certaine méfiance face à ce type d'approche. Pour M. Besse, il s'agit avant tout de problèmes d'ordre institutionnel : les matériaux didactiques (méthodes, exercices, etc.) qu'un chercheur universitaire peut

produire, avec une dépense considérable de temps et d'énergie, ne sont jamais pris en compte pour sa carrière. Ainsi, ceux qui se trouvent dans une institution de type universitaire ont tous tendance à glisser vers le discours théorique, beaucoup plus valorisé, qui envahit par conséquent les revues spécialisées. C'est ainsi que les universitaires renoncent à la fabrication de matériaux. De plus, en France du moins, la formation des futurs enseignants est négligée. Plus généralement, en Europe occidentale et aux U.S.A., cette formation ne tient guère compte de toute la connaissance didactique accumulée au cours des siècles. Or, l'enseignement, comme dans certains pays de l'Est, d'une histoire de la didactique éviterait aux théoriciens de tomber dans une naïveté excessive, comme c'est souvent le cas aujourd'hui. On saurait par exemple que les exercices structuraux apparaissent, sous une forme quelque peu différente, dès le 13^{e} ou le 14^{e} siècle. M. Besse estime que cette culture historique manque énormément dans la formation des maîtres de langue. Cependant, les deux problèmes soulevés représentent des contraintes de nature institutionnelle contre lesquelles il serait vain de lutter par des voeux pieux. M. Py va dans le même sens : vu les conditions de la recherche, la plupart des interlocuteurs quotidiens du chercheur sont également des universitaires et, par la force des choses, les dialogues s'orientent davantage vers des problèmes théoriques. De plus, le chercheur qui travaille dans une université n'a plus le temps d'enseigner dans une école secondaire. Mme Kubler soutient les propos de MM. Py et Besse. Par exemple, le manque de communication ne concerne pas seulement spécialistes et enseignants : il existe déjà entre les praticiens eux-mêmes et entre les différents degrés d'enseignement. Il faut donc plaider pour un changement d'atti-

tude des individus et, surtout, pour que les institutions favorisent ces changements. Trop souvent, le point de vue des institutions, c'est de diviser pour régner !

M. Maire estime au contraire qu'il ne faut pas trop accuser les institutions quelles qu'elles soient. Selon lui, il y a un élément qui n'a pas été suffisamment discuté, c'est l'obstacle constitué par l'individualisme forcené des enseignants. On peut en effet se demander si même une LA parfaitement applicable serait bien reçue et si la demande exemplaire de M. Weber, du maître qui se tient au courant mais qui continue d'enseigner, est aussi générale que l'exposé le laisserait entendre. Beaucoup d'enseignants n'ont finalement pas tellement d'attentes et ne sont pas prêts à recevoir, même d'une linguistique parfaitement applicable, des conseils venant de l'extérieur. Les obstacles se situent donc aussi chez les enseignants qui sont souvent très individualistes - avec ce que cela peut d'ailleurs avoir également de positif ! M. Weber est en grande partie d'accord avec ces remarques : il y a en effet selon lui un problème "psychologique" car les enseignants qui sortent de l'université et arrivent dans les écoles sont trop souvent tout contents d'utiliser n'importe quel manuel, n'importe quelle méthode. Mais il constate cependant qu'il existe des enseignants très intéressés, quoique de plus en plus désabusés.

2. Quelle devrait être la nature de la collaboration entre linguistes et enseignants ?

M. Bufe se demande s'il ne serait pas utile de créer une institution intermédiaire qui ne serait ni universitaire ni purement scolaire. Cette institution ne devrait évidemment ni remettre en question les recherches de base menées à l'université,

ni freiner la créativité des enseignants en les contraignant trop, mais elle devrait consister en un organisme neutre, doté d'un statut juridique spécifique, et être capable de créer un contact entre linguistes et enseignants. Il faudrait éviter que ces organismes soient trop intégrés dans des universités et coupés de la réalité, car l'école ne doit en aucun cas constituer un marché pour les différentes théories linguistiques.

M. Wilkins doute quant à lui que la LA puisse trouver les solutions à ce que M. Weber recherche. Seuls les gens qui sont directement confrontés aux problèmes peuvent les résoudre. Le linguiste qui travaille dans son bureau ne pourra jamais élaborer le matériel idéal pour un praticien qui, lui, travaille dans des conditions spécifiques très différentes. Il ne faudra donc jamais attendre de la LA qu'elle fournisse des recettes-miracles à l'enseignement. Par contre, ce qu'on peut faire, - et l'on rejoint là une remarque antérieure de M. Besse - c'est améliorer la formation des professeurs afin qu'ils puissent exercer leur propre jugement. Il s'agirait également d'aider les enseignants à redéfinir les objectifs de leur pratique, question qu'on a peut-être un peu négligée et qu'il serait maintenant temps de reprendre. M. Lüdi critique quant à lui la distinction trop radicale que l'on établit entre linguistes appliqués et enseignants. Il est vrai que, dans les institutions chargées de la formation des futurs enseignants, on ne tient peut-être pas suffisamment compte des besoins qui surgiront dans la pratique. Mais, d'un autre côté, ces futurs enseignants vivent trop souvent le passage de l'université à l'école comme une rupture et non comme une continuité. Ils oublient l'université et renoncent à maintenir des contacts qui pourraient pourtant mener à une sorte de superposition des deux rôles - enseignant et linguiste - dans la même personne.

3. Le rôle de la linguistique appliquée

Après s'être demandée si la réflexion, la théorie, ne constituait pas aussi un moyen d'accès à la pratique, Mme Berthoud demande que l'on reconsidère la relation entre LA et didactique des langues. A ce propos, M. Py estime que le rôle de la LA n'est pas de fournir des recettes. Ce qu'elle peut faire de mieux pour la didactique, c'est mettre en évidence les composantes et les paramètres de l'enseignement. Ce que M. Besse a présenté au cours de ce colloque est exemplaire à cet égard : en étudiant ce que signifie l'utilisation en classe de documents authentiques, il est parvenu à un certain nombre de considérations théoriques qui ne sont pas des recettes mais qui peuvent cependant aider les enseignants à comprendre leur pratique. C'est ensuite aux pédagogues et non pas aux linguistes de décider des implications que cela peut pratiquement avoir sur le travail en classe. A titre d'exemple, on peut citer toute la réflexion qui est née autour de la notion d'erreur à la fin des années 60. Issue d'expériences pratiques, la réflexion a abouti à des travaux théoriques qui, s'ils ne sont peut-être pas toujours pertinents de manière directe pour les enseignants, ont tout de même conduit à une modification assez essentielle de l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de la faute. Il y a donc là un apport fondamental de la LA, mais qui est indirect, qui n'est pas le résultat d'une recette.

M. Besse remarque que, finalement, c'est le concept même de LA qui est en jeu dans tous ces problèmes : Il s'agit en effet d'un concept qui ne veut pas dire grand chose car, décrire une langue, c'est déjà faire de la LA; traduire, de même. Alors, peut-on dire que s'occuper de l'enseignement des langues

c'est faire de la LA ? Si l'on veut, mais c'est aussi faire de la psychologie appliquée, de la sociologie appliquée, etc. Il s'agirait donc d'abord de clarifier ce concept de "LA".

M. Weber est, dans l'ensemble, d'accord avec toutes ces interventions. Il réitère néanmoins son "appel à l'aide" afin que la LA fournisse aux enseignants non pas des recettes-miracles, mais une certaine aide dans le choix des priorités. Pour cela, il faudrait au moins que les linguistes soient d'accord sur l'importance primordiale de tel ou tel aspect du langage, qu'ils s'entendent sur un acquis minimal. C'est à cette condition que la LA pourrait renforcer la position des enseignants progressistes vis-à-vis des partisans de la tradition.

Université de Neuchâtel
Institut de linguistique
CH 2000 Neuchâtel

Jean-François de Pietro

Apprentissage autodirigé : compte rendu d'expérience 1978-1983

Cette communication rend compte d'une modeste tentative d'évaluer, dans un cadre institutionnel, l'efficacité d'apprentissages d'anglais largement dirigés par les apprenants eux-mêmes avec celle d'apprentissages d'anglais entièrement dirigés par des enseignants d'anglais.

Les expériences en question ont été faites à l'Ecole des Mines de Nancy[1] (1978-1982) et à la M.I.A.G.E. de Nancy (1982-1983).

Les objectifs visés étaient les suivants :

1. de créer, dans les deux cadres institutionnels cités ci-dessus, un système d'apprentissage de l'anglais où les apprenants prendraient la plupart des décisions concernant le contenu et le déroulement de leur apprentissage;

2a. de voir quelle proportion de la population d'apprenants d'anglais dans les deux centres préféreraient (sur critères d'efficacité et d'agrément) l'apprentissage de l'anglais en autonomie à celui dirigé par un enseignant d'anglais;

2b. d'évaluer le degré d'intensité des préférences éventuelles et

2c. d'en découvrir les raisons;

3. d'évaluer les exigences en temps-enseignant et en matériel du système d'apprentissage autonome en anglais.

Le fonctionnement et l'évolution du système d'apprentissage autonome en anglais seront décrits plus loin.

Les méthodes utilisées pour atteindre les objectifs 2 et 3 étaient

Pour les objectifs 2a et 2b :

- prendre, chaque année, plusieurs parmi les groupes de niveau déjà constitués (ou, parfois, constituer un ou plu-

sieurs groupes de volontaires) et leur demander de pratiquer les deux types d'apprentissage en parallèle et à temps égal pendant toute l'année. Puis, en fin d'année, demander à chaque apprenant d'évaluer (anonymement) sur une échelle de 0 à 10, d'abord, les progrès linguistiques qu'il pensait avoir faits dans chaque mode d'apprentissage et, ensuite, l'agrément procuré par le travail dans chaque mode d'apprentissage;

- calculer, à partir des évaluations individuelles fournies par l'échantillon, les paramètres de préférence mentionnés en 2a et 2b. Il est à remarquer ici que le type d'échantillon pris (non prélevé au hasard) risque fort de ne pas donner un reflet fidèle de sa population d'origine. L'utilisation d'un tel échantillon provient du fait que l'auteur de cette communication était, jusqu'à très récemment, parfaitement ignare en matière de statistique. En fait, il a quand même été possible de tirer de cet échantillon des renseignements utiles, comme le lecteur verra ci-dessous.

Pour l'objectif 2c :

- soumettre à chaque apprenant, en fin d'expérience, un questionnaire où il lui était demandé de dire quels étaient pour lui les aspects positifs et négatifs de chacun des deux types d'apprentissage.

Pour l'objectif 3 :

- noter, tout le long des expériences, le temps que l'enseignant consacrait à la préparation de ses heures de contact avec les apprenants autonomes et le matériel qu'ils utilisaient.

Puisqu'il s'agit ici d'une étude comparative, il nous incombe maintenant de dire quelques mots non seulement sur la nature des deux modes d'apprentissage de l'anglais qui ont été comparés, mais aussi sur les apprenants qui ont fait cette comparaison. Nous commencerons cette section descriptive avec une rapide esquisse de ces derniers.

Les apprenants, ou autrement dit, les étudiants de l'Ecole des Mines et de la M.I.A.G.E. de Nancy, ont plusieurs traits en commun. Premièrement, l'admission à ces deux filières est par concours. Ces étudiants ne manquent donc pas d'intelligence. Deuxièmement, la plupart d'entre eux ont un niveau moyen ou avancé en anglais. Il y a aussi un certain nombre de faux débutants, mais les débutants purs sont rares. Troisièmement, ni les étudiants de l'Ecole des Mines ni ceux de la M.I.A.G.E. ne sont réputés pour leur motivation en l'anglais. Les champions dans ce domaine sont, sans aucun doute, les "Mineurs" (majoritaires dans notre échantillon).

L'apprentissage de l'anglais dirigé par enseignant[2] est organisé de la manière suivante :

- Enseignement dirigé à cent pour cent par les enseignants.
- Entre trois et quatre heures de cours par semaine, chaque cours durant une heure et demie ou deux heures. La moitié des cours ont lieu le matin ou l'après-midi et l'autre moitié en début de soirée. Les groupes sont constitués sur des critères d'année (1,2,3) et de niveau en anglais. Un groupe contient, en moyenne, douze étudiants.
- Le programme d'anglais est défini à grands traits. On y trouve une influence C.R.A.P.E.L. sous forme de a) séparation des aptitudes langagières, b) approche communica-

tive, c) utilisation fréquente de documents authentiques. Les enseignants disposent d'une grande liberté en ce qui concerne la réalisation de ce programme. Ainsi, à l'intérieur de n'importe laquelle des trois années d'étude d'anglais, un enseignant décide lui-même quand et comment (matériel/techniques) il fera telle ou telle partie du programme.

- Le matériel disponible est abondant, varié et moderne : grand choix de documents authentiques, de cours et d'activités d'apprentissage; une trentaine de magnétophones à cassette, trois magnétoscopes, deux caméras, laboratoire de langues.
- L'expérience pédagogique des enseignants se situe sur une échelle allant de quelques mois à quinze ou vingt ans. Leurs goûts en matière d'approche sont également très variés. Ils sont tous des "native speakers" et prennent leur travail au sérieux.

A notre avis la qualité de cet apprentissage de l'anglais dirigé par enseignement est au moins l'égale de celui que les "Mineurs" ont fait jusqu'à leur arrivée à l'Ecole des Mines, puisque la plupart d'entre eux commentent favorablement la richesse de matériel et le dynamisme pédagogique qu'ils y trouvent. Il nous semble aussi (d'après nos lectures et d'après les conversations que nous avons pu avoir avec des enseignants d'anglais travaillant dans des institutions du même type) que cet enseignement de l'anglais n'aurait pas trop à craindre d'une comparaison avec ceux dispensés dans la plupart des autres Grandes Ecoles en France. L'évaluation que nous faisons ici est appelée par la nécessité de donner un contexte aux résultats que nous annoncerons par la suite.

L'apprentissage autodirigé de l'anglais : Trois variantes majeures ont vu le jour. Nous les décrirons ici par ordre d'apparition chronologique, donnant pour chacune un compte rendu rapide de sa genèse, son fonctionnement et les résultats qu'elle a donnés.

Les variantes étaient :

- le travail autonome individuel fait à la maison;
- le travail autonome en petit groupe fait sur place ou à la maison;
- le travail autonome individuel ou de petit groupe effectué sur place "en atelier".

Mais avant d'entrer dans les détails, nous ferons deux remarques d'ordre général. Première remarque, aucune des variantes de l'apprentissage autonome n'était dirigée à cent pour cent par les apprenants. Des contraintes institutionnelles faisaient que les apprenants devaient, qu'ils le veuillent ou non, étudier l'anglais et se soumettre à une évaluation par l'enseignant de leur travail dans cette matière. A ces contraintes extérieures l'auteur en a ajouté une de son propre cru; à savoir que les apprenants devaient lui rendre compte, oralement et individuellement, de l'état d'avancement de leur travail une fois tous les quinze jours. Deuxième remarque, l'idée de préparer les apprenants au travail en autonomie a été assez rapidement abandonnée. Des tentatives dans cette direction avaient démontré qu'en général les apprenants ne commençaient à s'intéresser aux techniques du travail autonome qu'au moment où ils en avaient réellement besoin, c'est-à-dire lorsqu'ils rencontraient de sérieux problèmes liés à des objectifs linguistiques personnels.

Le but du travail individuel autonome fait à la maison était de donner aux apprenants la plus grande liberté possible

dans les décisions concernant leur apprentissage de l'anglais. Ainsi, les choix d'objectifs, de critères d'autoévaluation, de matériel, de techniques, de moment, de durée et de rythme de travail étaient faits par les apprenants eux-mêmes. La responsabilité pour le contrôle de la progression (et celle de procéder aux ajustements nécessaires) leur était laissée également. Le rôle de l'enseignant passait de celui de décideur à celui d'aide-conseil, rôle qu'il exerçait pendant des entretiens bihebdomadaires individuels avec les apprenants (durée 20 minutes).

Les apprenants étaient tenus de faire environ deux heures de travail par semaine. Ils recevaient, en début d'année, deux fascicules de présentation qui décrivaient les modalités pratiques du nouveau système et donnaient une sélection de techniques de travail ainsi qu'une liste non limitative (et à titre d'exemple seulement) d'objectifs en anglais. Quelques jours plus tard, une brève réunion d'information servait à apporter les éventuelles clarifications nécessaires. Après quoi, chaque apprenant fixait, lors d'un premier entretien avec l'enseignant, ses objectifs et critères d'autoévaluation pour l'année et choisissait le matériel qui lui serait prêté (cours, photocopies de textes, cassettes, magnétophone, etc.) pour son travail des deux semaines à venir. Les apprenants faisaient ce travail où, quand et comment ils voulaient. Les entretiens suivants étaient utilisés pour examiner les problèmes survenus pendant le travail et pour le planning et le choix du matériel pour le travail futur. Parfois, le temps de l'entretien était consacré à des simulations d'évaluation ou d'entraînement ou bien à des conversations à bâtons rompus (en anglais) avec l'enseignant.

Une bonne proportion des apprenants qui essayaient cette forme de travail autonome la trouvait plus efficace et plus

agréable que le travail dirigé par un enseignant. Il y avait, cependant, des inconvénients. De l'avis de certains apprenants, manquait au travail individuel à la fois l'élément "social" et les plus grandes possibilités d'entraînement à l'expression orale qui étaient présentes au cours en commun. Et de l'avis de l'enseignant, deux tiers des apprenants ne faisaient pas les deux heures de travail par semaine qu'on leur demandait de faire.

C'était avec l'espoir de pallier à ces inconvénients que le travail autonome en petit groupe a été introduit. Au lieu de demander aux apprenants de faire deux heures par semaine de travail individuel, on leur a demandé de n'en faire qu'une par semaine et d'utiliser l'heure restante pour faire un travail autonome en petit groupe. En principe, ce système (qui acceptait, en quelque sorte, l'incapacité de la plupart des apprenants de travailler sérieusement tout seul) devait permettre de conserver les avantages du travail individuel (adaptation aux besoins personnels, liberté) tout en y ajoutant ceux du travail en commun (pratique intensive de l'expression orale, ambiance, entraide, autocorrection).

Le travail autonome en petit groupe fonctionnait comme suit : La constitution des groupes (2, 3 ou 4 personnes) était décidée par les apprenants eux-mêmes. Le choix du lieu et du moment du travail leur était laissé également. En général, les groupes choisissaient de faire un travail d'expression orale dont la nature était définie de semaine en semaine. Le plus souvent ce travail consistait soit en conversations à bâtons rompus, soit en discussions sur des thèmes d'actualité, soit en activités choisies parmi celles proposées par l'enseignant (activités communicatives voulues "motivantes", souvent basées sur

des documents authentiques et faisant appel à la déduction ou à l'imagination). Les apprenants avaient comme consigne de s'entraider et de s'autocorriger (pendant ou après le travail) le plus possible et de se servir du dictionnaire et d'un manuel de grammaire pour résoudre les problèmes linguistiques qui dépassaient leurs connaissances collectives. Ils devaient, aussi, enregistrer leur travail sur cassettes. L'enseignant écoutait ces cassettes (en partie ou en totalité, selon le temps dont il disposait) et fournissait à chaque groupe un "corrigé" écrit du travail enregistré. Ce corrigé contenait la solution au problème (s'il y en avait un à résoudre), un relevé des erreurs que les apprenants n'avaient pas détectées eux-mêmes (avec, éventuellement propositions d'exercices "thérapeutiques") et les éléments d'information linguistique que les apprenants n'avaient pas pu trouver seuls.

Ce travail autonome en petit groupe a eu un succès assez considérable (surtout à partir du moment où il a été décidé de n'admettre et conserver en autonomie que les apprenants qui s'y étaient portés volontaires et qui travaillaient sérieusement). Le travail fait dans ce mode était, dans l'ensemble, intensif et régulier. Les enregistrements faits par les apprenants (100% en anglais) témoignaient d'une ambiance détendue et joyeuse qui n'excluait pas un travail consciencieux et efficace. Les apprenants n'ont pas attendu longtemps pour exprimer, spontanément, leur satisfaction et certains d'entre eux ont fait des progrès importants.

Le travail individuel autonome fait à la maison, en revanche, continuait de poser des problèmes. La tendance, chez trop d'apprenants encore, était de manifester un très grand enthousiasme et beaucoup de sérieux en début d'année, mais après, de

glisser plus ou moins rapidement vers une activité faible et intermittante, sinon inexistante. A cette carence quantitative dans le travail individuel s'en ajoutait une dans le domaine de la "qualité". L'objectif de l'enseignant était de rendre les apprenants, autant que possible, capables - lors d'un éventuel besoin (post scolarité) d'apprentissage linguistique - de se prendre en charge. Pour ce faire il lui semblait souhaitable que chaque apprenant s'entraîne sur un nombre restreint d'objectifs personnels précis et vérifiables et qu'il soumette son travail à une autocritique constante pour éventuellement déboucher sur les modalités de travail qui seraient, pour lui, les plus efficaces. Or, les deux tiers des apprenants abandonnaient rapidement leurs objectifs de départ (très souvent flous) pour d'autres (normaux) mais qui bientôt cédaient la place à d'autres encore, ainsi de suite pour finir dans un papillonnage où il n'y avait plus aucun objectif en vue sauf celui de faire le minimum de travail nécessaire pour éviter des sanctions. Ce manque de motivation authentique avait pour effet que les deux tiers des apprenants se souciaient fort peu de contrôler leurs progrès et de chercher à améliorer leurs techniques de travail.

Face au manque d'inclination irrémédiable de la majorité des apprenants de remplir leur contrat d'une heure par semaine de travail individuel, il a été décidé de leur demander d'accomplir ce travail à l'Ecole et dans un lieu et un créneau communs à tout le monde. Ce travail autonome en atelier était effectué dans le laboratoire de langues à la même heure que les autres cours d'anglais de la même année. Le laboratoire de langues disposait de cabines dans lesquelles les apprenants pouvaient s'isoler pour lire, écrire ou écouter des bandes d'un magnétoscope muni de casques et de magnétophones à cassettes

également munis de casques. Il était donc possible pour tout le monde de travailler sur son projet individuel sans déranger ou être dérangé par ses camarades. L'enseignant apportait, en début de séance, tout le matériel individuel nécessaire et, après, se consacrait à des entretiens individuels rapides avec une moitié des apprenants (pour les problèmes ponctuels de langue ou de matériel) et à des entretiens de mise au point plus longs avec l'autre moitié. Il y avait donc une heure de travail individuel par semaine pour les apprenants et deux heures par semaine de travail (6 entretiens rapides plus 6 entretiens d'un quart d'heure environ) pour l'enseignant.

Ce changement a eu l'effet escompté sur les trois groupes qu'on a pu observer. Les apprenants motivés ont continué de fournir un travail sérieux et la plupart des autres ont maintenu un niveau d'activité qui, sans qu'on puisse le qualifier de frénétique, était acceptable au moins.

Aucune amélioration n'était visible cependant dans le nombre d'apprenants qui, dans leur travail individuel en anglais, arrivaient à formuler des objectifs clairs et à chercher avec ténacité la meilleure voie pour les atteindre; ceci en dépit de maintes exhortations et stratagèmes du côté de l'enseignant.

Le sentiment de celui-ci maintenant était qu'il s'approchait peut-être du seuil des efforts qu'on pouvait raisonnablement espérer obtenir d'étudiants de faible motivation interne pour lesquels l'obtention d'un diplôme n'était pas liée à une vérification de leurs acquisitions en cours d'anglais. Il n'a pas eu l'occasion d'éprouver le bien-fondé de ce sentiment puisqu'un changement de poste, à cette époque, l'a conduit à quitter l'Ecole des Mines de Nancy pour la M.I.A.G.E. de la

même ville. Ici il a eu l'agréable surprise de se trouver en compagnie d'étudiants moins dédaigneux de l'anglais que ceux dont il venait de prendre congé.

Le premier contact de ces étudiants avec une modification du système de travail autonome en atelier (possibilité de travailler en petit groupe) a généré nettement plus d'enthousiasme et de travail qu'on en avait l'habitude à l'Ecole des Mines. De plus, bon nombre de "Miagistes" ont signalé, à la fin de ce premier volet d'expériences, qu'il serait plus profitable de limiter le nombre d'objectifs abordés et de disposer de moyens qui permettraient d'apprécier leurs progrès de manière plus concrète. L'auteur a donc profité de l'existence de ces bons sentiments et du fait que lui seul était responsable de la conception des modalités d'évaluation en anglais pour introduire, dans le schéma de travail en autonomie[3], quelques contraintes supplémentaires dont le but était d'inciter les apprenants à mieux focaliser leurs efforts.

La première nouvelle contrainte consistait à demander aux apprenants d'éviter la dispersion de leur énergie en se restreignant à deux objectifs par an. La deuxième était de leur demander de remplir, à la fin de chaque séance de travail, une fiche[4] destinée à les obliger de faire un bilan régulier de leurs progrès et de leurs problèmes. Une troisième et dernière contrainte imposait aux apprenants de soumettre, pour évaluation en fin d'année, un rapport écrit sur le travail qu'ils auraient accompli en anglais[5].

Nous consacrerons au fonctionnement du système de travail autonome en atelier résultant de ces changements un peu plus de place qu'à ses prédécesseurs déjà décrits ailleurs (voir note 1).

Les groupes d'anglais à la M.I.A.G.E. (niveau mixte) sont plus grands (16 étudiants en moyenne) que ceux de l'Ecole des Mines et on dispose de moins (de moitié) de temps par groupe par an. Le luxe d'entretiens individuels pour le démarrage du travail n'est plus possible. Celui-ci doit être fait rapidement.

Pour cela, une présentation brève du système (voir Annexe 1) par l'enseignant est suivie de la distribution d'une fiche sur laquelle les apprenants listent leurs besoins en anglais (voir Annexe 2). Puis on demande à chaque apprenant de définir, à partir de sa liste de besoins en anglais, deux objectifs pour l'année. D'abord, l'apprenant doit choisir un seul besoin dans sa liste (éventuellement 2). Ensuite l'enseignant donne, commente et explique une grille d'analyse (voir Annexe 3) dont les apprenants peuvent se servir au moment où ils essayeront de définir, de manière relativement précise, deux objectifs à partir de leur(s) besoin(s) prioritaire(s). Pour montrer comment on peut décomposer un besoin linguistique en un objectif communicatif, l'enseignant donne (voir Annexe 4) deux exemples de ce genre de transformation et puis demande aux apprenants de procéder de la même manière. S'il y a des apprenants qui ont du mal à le faire, l'enseignant les aide de façon à ce que tout le groupe puisse entendre et voir (tableau) les étapes de l'analyse. Ceci permet à ceux qui sont en difficulté de bénéficier d'éclaircissements supplémentaires s'ils ne les ont pas déjà trouvés chez leurs camarades. Normalement, la définition d'objectifs ne pose pas trop de problèmes.

Le déroulement de la définition de critères d'autoévaluation (qui débute par la présentation de la feuille en Annexe 5) est parfois gêné par la contestation - par une partie des appre-

nants - de la notion même d'autoévaluation; l'enseignant étant perçu comme la seule personne capable de bien la faire. La citation de quelques exemples de techniques d'autoévaluation choisis dans les nombreux domaines où l'apprenant peut très bien remplir cette fonction lui-même suffit, en général, à ramener le calme et la productivité. Encore une fois, l'enseignant est disponible pour aider les apprenants à court d'imagination, mais comme pendant l'étape précédente, l'échange d'idées entre apprenants lui allège cette tâche.

La présentation du travail en autonomie, la définition d'objectifs et de critères d'autoévaluation prend, d'habitude, entre une séance et une séance et demie (de deux à trois heures). Le lecteur peut se faire une idée de la nature et de la variété d'objectifs et critères retenus au sein d'un groupe d'apprenants M.I.A.G.E. en consultant l'Annexe 7 qui donne quelques détails sur les activités de l'un des quatre groupes y travaillant en autonomie actuellement.

Pour le choix du matériel de travail, l'enseignant fait, dans la salle de classe, un étalage soit de tout le matériel disponible (s'il est limité) soit d'échantillons de celui-ci plus des listes du matériel non visible sur place. (En fait, cet étalage est déjà présent au moment du choix des objectifs, car il peut aider certains apprenants dans ce choix.) Chaque apprenants y choisit (sous conseil de l'enseignant si souhaité) un matériel de départ pour l'un de ses objectifs. Le matériel choisi peut être unique, ou bien consister en une sélection de documents, (ce qui permet de trouver plus rapidement le matériel le mieux adapté à l'objectif, au niveau et aux goûts de l'apprenant).

Normalement, le travail sur ce matériel ne commence qu'à partir de la deuxième ou troisième séance puisque l'enseignant a besoin d'un certain temps pour effectuer les travaux de reproduction (et aussi de recherche en cas de besoins spéciaux) de documents. Le matériel prêté à chaque apprenant est mis dans une grande enveloppe libellée à son nom et l'ensemble de celles-ci - déposé dans un carton - est porté à la salle de classe par l'enseignant. Il y porte aussi les dictionnaires, les magnétophones et les listes de matériel disponible. Malgré la diversité des objectifs la plupart du travail peut être fait dans une seule salle de classe grâce à l'utilisation de casques avec les magnétophones à cassette. Les apprenants souhaitant travailler l'expression orale se mettent dans n'importe quelle salle de libre dans le voisinage et ceux qui voudraient visionner des bandes vidéo vont dans une salle spéciale prévue à cet effet. La consigne pour le début du travail sur un objectif est de se servir de son matériel pour se faire une idée de ses carences par rapport à l'objectif choisi et d'esquisser, à partir de celle-ci, un programme de travail. L'enseignant circule dans la(les) pièce(s) essayant de voir tout le monde pendant cette séance de démarrage. Lors des séances suivantes, il voit la moitié du groupe seulement (davantage si cela s'avère possible) par séance. Il lui est quand même possible de suivre tout le groupe de semaine en semaine puisque les fiches de travail (voir Annexe 6) remplies à chaque séance hebdomadaire portent à sa connaissance tout problème urgent (constatation d'inadaptation du matériel, demande de matériel supplémentaire, demande de changement d'objectif, blocages de tout ordre). Une intervention appropriée peut donc avoir lieu dès la séance suivante, même si celle-là doit - en raison des droits de priorité d'autres apprenants - être assez rapide.

Les premières séances de travail sont les plus éprouvantes pour l'enseignant. En effet, c'est pendant cette période que ses conseils sont le plus souvent sollicités et que le travail de préparation de matériel est le plus lourd. Ceci en raison de l'expérimentation de techniques et du matériel qui est souvent nécessaire avant qu'un apprenant trouve une voie à peu près satisfaisante vers son objectif. En raison aussi du nombre parfois important d'apprenants qui, en contact avec leur matériel ou celui des autres, affinent ou même changent complètement d'objectif. L'Annexe 7, tout en montrant les divers matériaux et approches utilisés par les membres d'un groupe M.I.A.G.E. pour travailler sur une variété d'objectifs, présente une série de cas où la fin et les moyens se sont à peu près stabilisés par rapport aux tâtonnements du début. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y aura plus, désormais, d'évolution. (En fait, dans les deux semaines qui sont intervenues entre la rédaction de cette annexe et celle de cette page, quatre des apprenants ont changé d'objectif (en raison de la nécessité urgente de travailler dans le cadre de leur cours sur les "Bases de données", sur des documents techniques en anglais) et un cinquième a passé d'un travail sur documents authentiques à un travail sur cours.).

Le travail de l'enseignant se divise en deux moments; le travail de préparation qui intervient entre les ateliers successifs et le travail avec les apprenants en atelier.

Le travail de préparation se fait sur toutes les dernières fiches de travail rendues par les apprenants, sur les notes concernant chaque apprenant que l'enseignant a consignées dans son "carnet de bord" lors des entretiens et, éventuellement, sur le travail écrit ou enregistré que certains apprenants soumettent à l'avis de l'enseignant. Ce travail peut comprendre une ou plusieurs des étapes suivantes :

- Préparer le nouveau matériel demandé.
- Corriger tout travail écrit ou enregistré soumis par un apprenant.
- Voir si l'apprenant a fait état sur sa fiche de problèmes d'ordre linguistique. Envisager, le cas échéant, l'aide à lui apporter.
- Voir si l'apprenant a fait état sur sa fiche d'insatisfaction quant à ses progrès, au matériel ou aux techniques. Envisager, le cas échéant, comment on va aborder le problème.
- Voir, à partir de toutes les fiches de l'apprenant et à partir du "carnet de bord" de l'enseignant, le chemin parcouru par l'apprenant et vérifier qu'il ne perd pas de vue ses objectifs pour partir à la dérive. Voir s'il garde des traces de ses activités et contrôle ses progrès. Envisager, le cas échéant, l'intervention à faire.

Le travail de l'enseignant en atelier consiste (mis à part les interventions ponctuelles pour des problèmes de matériel et de petites difficultés de langue) à interviewer les apprenants sur leur travail. Ces entretiens varient en durée selon les besoins des apprenants. En début d'entretien l'enseignant laisse la parole à l'apprenant. Le contenu de la première partie de l'entretien est, donc, déterminé par les préoccupations de celui-ci. Celles de l'enseignant, si elles n'émergent pas naturellement pendant la première phase de l'entretien, seront abordées dans sa deuxième phase où il "sort" ce qu'il a préparé pour l'apprenant en question. Cette intervention pourrait consister à (par exemple) :

- aider un apprenant à cerner les raisons d'une performance qui ne le satisfait pas;
- rassurer un apprenant découragé;
- proposer une sélection de techniques de travail à un apprenant qui a décidé de travailler sur telle ou telle sous-aptitude linguistique;
- inviter un apprenant à soumettre ses performances à des examens plus fréquents ou plus rigoureux;
- etc, etc.

Nous terminons ici cette description du travail autonome en atelier tel qu'il se déroule actuellement à la M.I.A.G.E. de Nancy pour présenter les résultats donnés par ces cinq années d'expériences d'apprentissage autodirigé en anglais à la M.I.A.G.E. et à l'Ecole des Mines.

Notre premier objectif était de créer, dans ces deux centres, un système - viable - d'apprentissage autodirigé de l'anglais où le degré de prise en charge par les apprenants serait assez élevé. Nous estimons que les résultats obtenus sont satisfaisants de ce point de vue dans la mesure où :

- Un tel système a effectivement été créé à la M.I.A.G.E. et à l'Ecole des Mines de Nancy et a donné, par sa survie et sa croissance, des preuves de sa vigueur. En effet, le nombre d'enseignants et d'apprenants concernés a augmenté de un enseignant et de 13 apprenants en 1978 à 6 enseignants et environ 150 apprenants en 1983.
- Le système créé laisse aux apprenants une part importante des décisions concernant l'organisation de leur apprentissage en anglais, ceci en dépit des contraintes qui ont dû être imposées pour que le système soit pris au sérieux par

des étudiants de motivation modérée. Ainsi, si les apprenants sont contraints de faire de l'anglais et de le faire dans un lieu et à un moment fixés par la direction d'études, s'ils sont contraints de rendre compte régulièrement de leur travail à l'enseignant et de le soumettre à son évaluation en fin d'année, ils sont toujours libres de choisir leurs deux objectifs par an, leurs critères d'autoévaluation, leur programme, leur matériel, leurs techniques et leur rythme de travail.

Notre deuxième objectif était de déterminer la proportion d'apprenants à l'Ecole des Mines et à la M.I.A.G.E. de Nancy qui préférait (sur des critères d'efficacité et d'agrément) l'apprentissage de l'anglais en autonomie à celui dirigé par un enseignant. Pour la M.I.A.G.E. aucun problème statistique ne se présentait puisque tous les étudiants ont participé à l'expérience d'apprentissage autodirigé et ont exprimé leurs préférences. Pour l'Ecole des Mines, en revanche, on avait d'abord prévu des problèmes d'interprétation de résultats à cause de la nature non aléatoire de l'échantillon étudié. Mais, en fait, il s'est avéré que l'effet qu'on étudiait - la perception que les apprenants avaient de la différence d'efficacité/agrément entre apprentissage autodirigé et apprentissage dirigé par des enseignants - était tellement robuste qu'il était clairement visible à travers tous les facteurs potentiellement perturbateurs auxquels il était soumis. En effet, quel que soit le groupe-échantillon étudié (variations de niveau en anglais, d'année en Ecole, de statut volontaire/conscrit, d'enseignant chargé du groupe) et quelles que soient les conditions de travail en autonomie (variations de type de travail autonome, d'enseignant/aide-conseil), les préférences exprimées étaient toujours réparties (avec de petites variations) de la même manière :

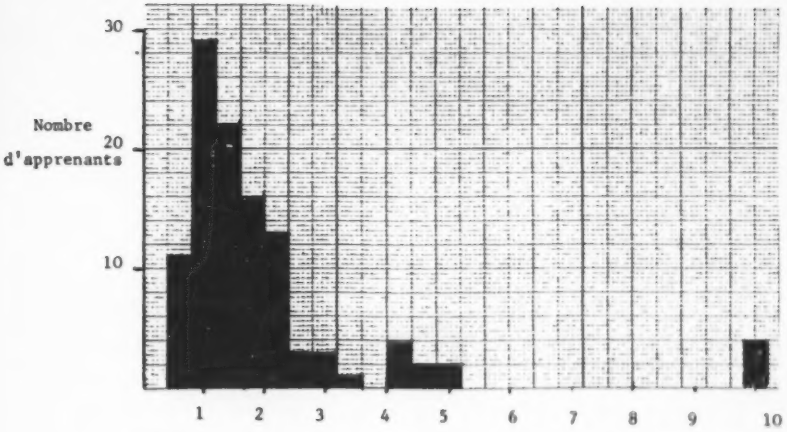
Préfèrent l'apprentissage autodirigé (efficacité et agrément).. 70%
Aucune préférence 20%
Préfèrent l'apprentissage dirigé par enseignant 10%

Cette répartition a été observée dans douze groupes sur les vingt-quatre qu'on a pu étudier, ce qui suggère qu'on aurait obtenu le même résultat avec la plupart des autres groupes. La répartition est du même ordre que celle signalée par ARMANET (Thèse 1980) pour les étudiants participant à une expérience d'apprentissage autonome de l'anglais à l'Université de Technologie de Compiègne.

Une idée du degré d'intensité des préférences des étudiants de l'Ecole des Mines et de la M.I.A.G.E. de Nancy (et de sa distribution parmi eux) est donnée par l'histogramme ci-dessous. Celui-ci montre, pour les apprenants qui se sont exprimés quantitativement, leurs préférences en matière d'efficacité. On constatera qu'une bonne partie de ces préférences sont loin d'être des préférences marginales. L'histogramme pour les préférences en matières d'agrément est presque identique.

Les raisons pour lesquelles l'apprentissage autodirigé a été, en majorité, préféré à celui dirigé par enseignant étaient principalement :

- la liberté de choix d'objectif;
- la liberté de travailler à sa guise.



Préférence pour l'apprentissage autodirigé (critère/efficacité) par rapport à l'apprentissage dirigé par enseignant.
(1 = efficacité égale, 2 = deux fois plus efficace, 3 = trois fois plus efficace, etc.)

Ce résultat appuie l'hypothèse selon laquelle l'apprentissage autodirigé devrait être, potentiellement, plus efficace et plus agréable que celui dirigé par un enseignant pour certains apprenants puisqu'il leur permet de se concentrer sur leurs objectifs de la manière qui leur convient le mieux. Cette hypothèse est basée sur la supposition que tout apprenant a des préférences en matière d'objectifs et de style de travail qui diffèrent plus ou moins de ceux d'autres apprenants. La supposition a été confirmée pour l'Ecole des Mines puisqu'un questionnaire supplémentaire, distribué parmi tous les apprenants d'anglais, a montré que chaque groupe de niveau anglais présentait un grand éclatement d'objectifs individuels et d'avis sur les meilleurs moyens de travailler.

Notre troisième objectif était d'évaluer les exigences en temps-enseignant et en matériel du système d'apprentissage autonome en anglais.

Nous avons trouvé que le temps passé par l'enseignant à préparer une heure de contact avec les apprenants se situe entre une heure et deux heures.

Quant aux besoins en matériel, celui que nous utilisons à la M.I.A.G.E. pour faire tourner un système d'apprentissage autonome d'anglais à plus de soixante apprenants est :

- cinq dictionnaires bilingues usuels
- trois dictionnaires bilingues d'informatique
- six magnétophones à cassettes avec casque
- cent cassettes
- enveloppes et fiches de travail pour chaque apprenant
- accès à la photocopieuse M.I.A.G.E. (consommation comparable avec celle d'un cours d'anglais dirigé par un enseignant)
- accès à un copieur rapide de cassettes (C.R.A.P.E.L.)
- accès aux périodiques, cours et enregistrements du C.R.A.P.E.L. et de l'Ecole des Mines
- accès à un magnétoscope C.R.A.P.E.L.

Il convient maintenant de dire quelques mots sur la valeur et la portée de nos résultats.

A notre avis, ces résultats (ainsi que ceux déjà obtenus par ARMANET) impliquent que des apprentissages de langue largement dirigés par les apprenants eux-mêmes seraient parfaitement réalisables dans le type de contexte institutionnel que nous venons de décrire (et aussi, peut-être, dans d'autres). Les évaluations des apprenants qui ont participé à nos expériences suggèrent, de plus, que de telles initiatives (fonctionnant en

parallèle avec des apprentissages plus traditionnels) procureraient plus de plaisir à bien des apprenants qu'ils n'en obtiennent actuellement de leurs apprentissages dirigés par un enseignant. Nous sommes parfaitement conscients que les évaluations qu'une forte proportion de nos apprenants ont faites de l'efficacité de l'apprentissage autodirigé - toutes viscérales qu'elles soient-ne constituent en aucune manière une preuve de la plus grande efficacité pédagogique (pour certains) de ce type d'apprentissage. Mais, d'autre part, il serait fort imprudent de vouloir minimiser l'importance d'implications de préférences aussi constantes et massives. Elles appellent, à notre sens, un examen plus étendu et objectif de la question.

Pour notre part, étant dans l'impossibilité d'aller très loin nous-mêmes dans cette direction, nous nous contenterons pour l'instant de continuer dans la voie sur laquelle nous nous sommes engagés car, en accord avec la majorité de nos apprenants, nous en sommes très satisfaits. En effet, nous trouvons dans la variété des problèmes pédagogiques (et autres) qu'elle soulève une source de stimulation et d'enrichissement intellectuels constante et, dans les contacts plus personnels, plus utiles et plus chaleureux avec les apprenants, une satisfaction humaine non négligeable.

Les recherches futures envisagées sont :

- à long terme : tentative d'évaluation de l'efficacité "autonomisante" du système et modification éventuelle;
- à court terme : tentatives d'amélioration ad hoc du système par étude de et action sur les problèmes déjà reconnus : les problèmes dont les apprenants ne s'aperçoivent pas en travaillant seuls, la vision floue chez l'enseignant de ce

qui se passe lors du travail des apprenants, le manque de rigueur de certains apprenants, surtout en matière de contrôle des progrès et autoévaluation, technique parfois critiquable de l'enseignant en situation d'entretien.

C.R.A.P.E.L.
Université de Nancy II
F 54000 Nancy

Harvey Moulden

ANNEXE I

MIAGE I/II
1983-1984

ANGLAIS

I OBJECTIF — Rendre l'étudiant capable d'atteindre ses propres objectifs en anglais.

II CONTENU — Travail sur les aptitudes nécessaires à l'autonomie pédagogique en anglais.

a) Définition d'un besoin langagier personnel.
b) Définition d'objectifs à partir du besoin langagier.
c) Définition de critères pour l'appréciation du progrès fait vers les objectifs visés.
d) Etablissement de procédés d'évaluation pour les critères retenus.
e) Etablissement d'un programme de travail.
f) Choix du matériel à employer.
g) Choix des techniques de travail.
h) Résolution des problèmes linguistiques survenant pendant le travail.
i) Contrôle continu du travail accompli (direction/vitesse).
j) Rectification du tir le cas échéant.

III MODALITES PEDAGOGIQUES — Formation "sur le tas" dans des ateliers de travail individuel. Chaque étudiant définira deux projets personnels. Ces deux projets pourront être travaillés soit un par un, soit en alternance. Les étudiants ayant des besoins communs pourront - s'ils le souhaitent - travailler en petit groupe. La définition des projets et le choix des matériaux/techniques de travail seront effectués avec l'aide de l'enseignant. Celui-ci sera disponible ponctuellement pendant les séances de travail pour les problèmes d'anglais, de matériel ou de méthodologie, mais consacrera la plupart de son temps à des entretiens individuels bihebdomadaires. Ces entretiens (durée moyenne 15 minutes) se dérouleront de la manière suivante :

- l'étudiant rend compte du travail qu'il a fait depuis le dernier entretien et des problèmes qu'il a rencontrés;
- l'étudiant et l'enseignant examinent ensemble les problèmes rencontrés;
- l'étudiant et l'enseignant examinent ensemble les progrès faits depuis le dernier entretien;
- l'étudiant et l'enseignant vérifient que le travail se poursuive dans la bonne direction, à la vitesse optimale et avec le maximum de degré de confort pour l'étudiant;

- l'étudiant et l'enseignant font, à la lumière des résultats des étapes précédentes, le planning du travail à venir;
- l'étudiant fait un résumé oral des acquis principaux (éventuellement des problèmes non-résolus aussi) de l'entretien et les notes en vue de la préparation du rapport écrit qu'il fera vers la fin du cours.

IV EVALUATION Celle-ci n'aura rien à voir avec le niveau en anglais de l'étudiant. Elle portera sur :

- le degré d'autonomie pédagogique (surtout dans les aptitudes h,i et j citées plus haut) auquel sera parvenu l'étudiant au moment de l'évaluation (5 points);
- le progrès qu'il aura fait vers ses objectifs (10 points);
- le progrès qu'il aura fait vers l'optimisation de ses stratégies de travail (5 points).

Ces trois paramètres seront appréciés à partir

- des observations faites par l'enseignant pendant les entretiens;
- du (des) rapport(s)[6] que chaque étudiant fera sur le travail qu'il a accompli. Chaque rapport comprendra, en annexe, les fiches de travail remplies par l'étudiant au cours de son travail ainsi que toute autre trace du travail accompli (ex. enregistrements sur cassettes, transcriptions, résumés, exercices faits, listes de nouveau vocabulaire, etc.). Pour une idée du contenu du rapport lui-même se rapporter à la page suivante. Mais chacun se fera une idée de plus en plus précise sur ce point au fur et à mesure des entretiens avec l'enseignant puisque ceux-ci permettront à l'étudiant de faire, à chaque fois, un "mini-rapport oral" et à l'enseignant de dégager les éléments que l'étudiant pourrait faire figurer dans le rapport écrit.

Le rapport devrait contenir les éléments suivants :

- votre (vos) objectif(s);
- les critères de performance que vous avez choisis pour apprécier votre progrès vers le(s) objectif(s) ci-dessus;
- comment vous avez prévu de mesurer votre performance avant (éventuellement pendant) et à la fin de votre travail;
- le matériel sur lequel vous avez prévu de travailler;
- les techniques de travail que vous avez prévu d'utiliser;
- une description succincte de votre "parcours" vers (hopefully) votre (vos) objectif(s) (appuyée par vos fiches de travail). C'est-à-dire : résumé du travail que vous avez fait, citant, en particulier, toute évolution de matériel/techniques de travail ou même d'objectif qui serait intervenue, avec les raisons de cette évolution;
- un bilan de votre travail :

  a) Quelle évolution avez-vous constatée dans votre performance ? En êtes-vous satisfait ? Sinon, quelles pourraient être les raisons de votre manque de progrès ? Comment pourriez-vous faire mieux une autre fois ? Si l'évolution de votre performance n'a pas pu être mesurée parce que le procédé de mesure n'a pas marché, comment faire pour qu'il marche mieux ? Si vous êtes satisfait de votre progrès ou si vous avez constaté qu'il n'y avait pas de progrès à faire, comment envisagez-vous votre travail en anglais l'année prochaine ?

  b) Qu'avez-vous appris sur le plan méthodologique ? Quelles techniques de travail avez-vous trouvées plus efficaces que d'autres ? Quelles nouvelles techniques avez-vous apprises ? (ex. bonne utilisation du dictionnaire, techniques pour la révision du vocabulaire, techniques pour la compréhension orale détaillée, etc.) ?

  c) Eléments linguistiques acquis ? (ex. listes de mots ou d'expressions appris, points de grammaire vus).

BEST COPY AVAILABLE

ANNEXE 2

NOM : ..... DATE : .....

a- Définition de besoins langagiers personnels

Avez-vous besoin de l'anglais actuellement ? Pour quoi faire ?

.....

.....

Exemples :

Loisirs : Regarder des films en V.O. Comprendre des chansons en anglais. Correspondre avec des ami(e)s de langue anglaise. Lire des journaux anglais ou américains. Lire des périodiques anglais/américains non-spécialisés ou spécialisés (pop mucic, personal computing, etc.). Lire de la littérature anglaise. Ecouter la radio anglaise.

Etudes : Notices en anglais (ex. langage PASCAL). Ouvrages en anglais (ex. Knuth).

Aurez-vous besoin de l'anglais plus tard ?

.....

.....

.....

Exemples :

Loisirs : Faire du tourisme en pays de langue anglaise. Accueillir des ami(e)s de langue anglaise.

Travail : Travailler en pays de langue anglaise. Travailler sur des notices rédigées en anglais. Se tenir au courant des développements dans son domaine de travail en lisant la littérature technique en anglais. Assister à des conférences en langue anglaise. Communications téléphoniques en anglais. Discussions ou négociations en langue anglaise. S'occuper d'informaticiens de langue anglaise en visite.

Aptitude langagière	Sous-aptitude langagière	Canaux	Précisions
LIRE	Rapidement pour en extraire les idées principales De manière sélective Et comprendre dans le détail Et comprendre dans tous les détails	Instructions Publicité Menus Horaires Journaux Magazines Bandes dessinées Télégrammes Lettres Poésie Nouvelles Essais Romans Biographies Récits de voyage Notices techniques Manuels techniques Livres de cours Abstracts Articles techniques Rapports techniques Périodiques spécialisés Documents légaux Bilans etc. etc.	Exemples : Journaux: "The Observer". Articles sur l'Automobile. Magazines:"Newsweek". Articles sur l'Amérique Centrale. "Scientific American". Articles sur l'Astronomie. Périodiques spécialisés:"Your Computer". Essais ordinateurs individuels. Lettres: D'amour. Technico-commerciales: demande de renseignement. Lettres de plainte. Romans: Américains. 20ème siècle. Policiers de Thomas Hardy "Lady Chatterley's Lover" Notices techniques: Langage PASCAL Manuel: "Fundamental Algorithms". Vol. 1. Knuth.
ECRIRE		Télégramme Lettre Abstract Rapport Article Notes (conférence) C.V. etc.	Préciser le sujet

Apt. langagière	Sous-apt. langag.	Dialecte	Canaux	Précisions
COMPRENDRE	Globalement	ANGLAIS BRITANNIQUE Anglais Gallois Ecossais Irlandais	En face à face avec un interlocuteur	Ex.:dans le train, à la banque, etc.
			En face à face avec plusieurs interlocuteurs.	Réunion techn. ou d'affaires. Echange de vues politiques, etc.
	De manière sélective	ANGLAIS NORDAMERICAIN	Au téléphone	Dmdes renseign. techn.
	Dans le détail	Américain Canadien	A une conférence publique	Sur un aspect de l'Informatique (lequel?)
		ANGLAIS AUSTRALIEN	Emission de radio	Inform., pièce radio.
	Dans tous les détails	ANGLAIS SUDAFRICAIN	Emission de télé.	Reportage, émission cult. etc.
		etc.	Film	Western, policier, ...
			Cassette son	
			Cassette vidéo	
			Disque	Tel ou tel chanteur, groupe, type de chanson
			etc.	
PARLER			En face à face avec un interlocuteur	Ex.:parler de soi-même, se renseign. s/l'autre.. S'occuper d'un informat. anglais en visite...
			En face à face avec plusieurs interlocuteurs	Amuser, convaincre, raconter. Prendre décision ensemble, etc..
			Au téléphone	Se renseign.,inviter quelqu'un, rés. places, etc..
			A une conférence	Poser des questions. Donner la conférence (sujet?)
			etc.	

ANNEXE 4

b- Définition d'objectifs

A partir de vos besoins actuels et/ou futurs en anglais, essayer de vous fixer deux objectifs sur lesquels vous travaillerez cette année.

Pour ceci, analysez chacun de vos besoins en vous demandant à chaque fois quelles aptitudes langagières (lire, écrire, comprendre, parler) vont être sollicitées.

Exemples : BESOIN : Assister à des conférences en langue anglaise.

OBJECTIFS : Comprendre: Comprendre globalement des conférences d'Informatique en dialecte américain.

Parler : Demander des éclaircissements après la conférence.
Emettre des critiques sans brusquer.
Discuter travail (ou pluie/beau temps) avec des informaticiens de langue anglaise rencontrés autour d'un café.

Comprendre: Comprendre dialecte anglais ou américain dans la situation ci-dessus (parler relaché).

BESOIN : Lire des journaux anglais.

OBJECTIFS : Lire : Lire très rapidement et comprendre globalement les articles portant sur les actualités mondiales.

Comprendre dans le détail les articles portant sur la vie économique en France.

Votre analyse : (Choisissez, pour votre travail cette année, deux des objectifs que vous dégagerez).

ANNEXE 5

c- Définition de critères pour l'appréciation du progrès fait vers les objectifs

Pour chacun des deux objectifs que vous avez choisis, demandez-vous quels sont les critères de performance qui comptent le plus pour vous. Vous trouverez ci-dessous quelques éléments destinés à alimenter votre réflexion. La liste n'est pas limitative. Si vous avez d'autres critères, tant mieux.

Résistance : Temps pendant lequel vous arrivez à lire, écrire, comprendre ou parler anglais sans commencer à décrocher.

Vitesse : Vitesse à laquelle vous lisez, écrivez ou parlez en anglais.

Niveau de compréhension de l'anglais écrit ou parlé : un peu, beaucoup, pas du tout.

Complexité du discours écrit ou oral que vous êtes capable de comprendre ou de produire.

Degré d'organisation de ce que vous dites ou écrivez. Clarté ou chaos.

Degré de précision de votre anglais écrit ou parlé.

Aisance : Fréquence des hésitations quand vous parlez ou écrivez.

Correction grammaticale de votre anglais écrit ou parlé.

Correction phonétique de votre anglais parlé.

Souplesse : Aptitude à changer son niveau de langue (formel/informel) en fonction de la personne à laquelle on s'adresse.

Autrement dit :

Voulez-vous tout comprendre ou juste l'essentiel ?
Voulez-vous lire plus vite ?
Voulez-vous conserver votre accent (si vous en avez un) ? Le perdre ? L'améliorer ?
Faut-il vous faire comprendre du premier coup ou par approximations successives ?
Voulez-vous parler lentement mais avec précision et élégance ou rapidement en sacrifiant l'élégance ?
etc. etc.

Quels critères de progrès allez-vous retenir pour vos deux objectifs ?

et

Comment comptez-vous les quantifier ?

ANNEXE 6

NOM DATE

OBJECTIF

COMMENT AVEZ-VOUS TRAVAILLE CET OBJECTIF ?

Matériel

méthodes

QU'AVEZ-VOUS APPRIS ?

QUELS PROBLEMES AVEZ-VOUS RENCONTRES ?

comment les avez-vous résolus ?

EVALUEZ VOTRE TRAVAIL

si vous n'êtes pas satisfait(e) de vos progrès, comment pensez-vous y remédier ?

IMPORTANT

QU'ALLEZ-VOUS FAIRE LA SEMAINE PROCHAINE ?

QUEL MATERIEL DEMANDEZ-VOUS ?

ANNEXE 7

ETUDIANT 1

Objectif : Améliorer la compréhension de détail des articles sur les ordinateurs paraissant dans NEWSWEEK.

Evaluation des progrès : Observer l'évolution de :

a) le nombre de problèmes de vocabulaire rencontré dans un nombre donné de lignes de texte;

b) du nombre de lignes de texte traitées sinon comprises par séance de travail de deux heures;

c) de la densité d'erreurs détectées par l'enseignant dans les étapes successives de la traduction du texte.

Programme : Diagnostique continu des origines des problèmes rencontrés pendant le travail sur un seul texte. Recherche de solutions aux problèmes.

Matériel : Article New Wave Computer Crime, Newsweek 29.8.1983. Dictionnaire usuel bilingue. Dictionnaire bilingue d'informatique.

Techniques : Lire le texte rapidement pour en saisir les idées directrices. Traduire en français (par écrit) ligne par ligne. Noter les mots inconnus avec leurs traductions. Chaque semaine faire vérifier la traduction par l'enseignant. Revoir les listes de vocabulaire et relire le travail déjà fait au début de chaque séance de travail. Analyser la structure de chaque phrase avant d'essayer de la traduire. Essayer de deviner d'après leur contexte la signification des mots inconnus avant de les chercher dans le dictionnaire. Identifier la fonction grammaticale d'un mot inconnu avant de le chercher dans le dictionnaire. Relire attentivement chaque phrase immédiatement après traduction afin d'évaluer sa plausibilité et sa cohérence avec les phrases précédentes.

ETUDIANT 2

Objectif : Améliorer la compréhension de détail d'enregistrements de débats/entretiens sur des sujets économiques.

Evaluation des progrès : Observer l'évolution :

a) du temps mis pour traduire autant que possible deux minutes d'enregistrement;
b) de la proportion de deux minutes d'enregistrement mal ou non traduit (vérification par l'enseignant ou par l'apprenant lorsqu'il y a une transcription de l'enregistrement).

Programme : Essayer tous les enregistrements pertinents qui sont disponibles et n'en retenir que ceux dont le contenu est jugé intéressant et dont le niveau présente quelques difficultés. Relever les mots et expressions inconnus. Diagnostiquer les origines des problèmes de compréhension rencontrés et chercher des remèdes.

Matériel : Seminar Cassettes. Enregistrements d'émissions de la radio américaine destinées à des étudiants. Sujets : Inflation. Les "Multi-nationales". Un enregistrement d'un entretien avec l'économiste Joan Robinson. Dictionnaire bilingue usuel. Dictionnaire de "Anglais des Affaires et des Sciences Economiques". Tables orthographiques des voyelles, diphtongues et consonnes anglaises pour faciliter les recherches dans le dictionnaire.

Techniques : Ecouter l'enregistrement par tranches de cinq minutes. Une première écoute pour la compréhension globale puis une écoute par petits passages (repassages) avec traduction écrite. Faire vérifier régulièrement la traduction par l'enseignant ou se rapporter à la transcription quand il y en a une. Ne regarder la transcription pendant le travail de traduction que s'il y a un gros problème.

Objectif : Compréhension dans le détail d'articles sur les actualités aux Etats-Unis dans Newsweek et d'articles sur les logiciels de jeux paraissant dans Your Computer.

Evaluation des progrès : observer la variation dans le temps du nombre de lignes comprises en dix minutes de lecture.

Programme : Travailler sur cet objectif que lorsque le travail sur le premier objectif devient lassant.

Matériel : Numéros récents de Newsweek et Your Computer. Dictionnaire bilingue usuel.

Techniques : Une première lecture rapide pour dégager les idées principales du texte suivie d'une deuxième lecture plus attentive. Sauter les mots inconnus. Ne s'en occuper qu'à la fin, essayant de deviner leur sens à partir de leur contexte et vérifiant dans le dictionnaire. Dresser une liste de ces mots et la relire de temps en temps.

ETUDIANT 3

Objectif : Améliorer la compréhension globale de l'anglais courant parlé avec un accent irlandais.

Evaluation des progrès : Ecouter d'un bout à l'autre, sans arrêter, des enregistrements d'accents irlandais et en résumer le contenu par écrit. Evaluer la compréhension globale en comparant les résumés avec des transcriptions de l'enregistrement. Essayer de voir si progrès ou non.

Programme : Travailler, dans l'ordre, les chapitres consacrés à l'accent irlandais dans un cours de compréhension orale.

Matériel : Cours avancé de compréhension orale, F. ROUSSEL, C.R.A.P.E.L. Le livret contient les transcriptions des enregistrements ainsi que des corrigés des exercices. Dictionnaire bilingue usuel.

Techniques : Faire les exercices du cours visant la compréhension globale mais pour les autres délaisser les instructions du cours et se servir des enregistrements pour un travail de compréhension globale. Après avoir écouté une fois ces enregistrements, passer à une étude en détail, repassant les passages problématiques deux ou trois fois et se rapporter à la transcription en cas de difficulté. Noter les nouveaux mots et expressions rencontrés.

Objectif : Evaluer le niveau de performance en situation de discussion à plusieurs sur des sujets courants ou spécialisés (informatique).

Evaluation de performance : Evaluer la fréquence des moments où les autres interlocuteurs ne sont pas compris (sans compter les problèmes de compréhension liés à des problèmes d'expression chez ces interlocuteurs). Evaluer la fréquence des erreurs d'expression détectées par les autres interlocuteurs et la fréquence d'erreurs d'expression détectées par l'enseignant.

Programme : Observation de la performance pendant deux ou trois séances de discussion.

Matériel : Magnétophone à cassettes et cassettes vierges.

Techniques : S'intégrer au groupe de travail sur l'expression orale (voir étudiants 9, 10, 11 et 12 ci-dessous).

BEST COPY AVAILABLE

ETUDIANTS 4 ET 5

Objectif : Améliorer la compréhension orale globale et de détail de l'anglais courant parlé avec un accent irlandais (vacances en Irlande en perspective).

Evaluation des progrès : Observer l'évolution du
a) nombre d'écoutes nécessaires pour comprendre un enregistrement d'une longueur donnée et
b) du nombre de fois que le dictionnaire a dû être consulté.

Programme : Dans un premier temps, travailler sur les exercices sur l'accent irlandais dans le Cours avancé de compréhension orale. Dans un deuxième temps, travail sur des enregistrements de programmes de radio/télévision avec accent irlandais, donnant la préférence aux enregistrements sur bande vidéo afin de se mettre dans des conditions d'écoute approchant celles de la réalité. Travailler sur n'importe quel texte écrit pour se détendre lorsque la fatigue se fait sentir.

Matériel : Cours avancé de compréhension orale. Interviews radio d'habitants de Belfast. Enregistrement maison d'un jeune irlandais parlant des divers travaux temporaires qu'il avait faits. Enregistrements vidéo : les tisserands du Comté de Donegal, l'Irlande de De Valera. Dictionnaire bilingue usuel.

Techniques : Ecouter les enregistrements morceau par morceau, soit en notant les idées principales soit en transcrivant mot à mot. Réécouter les passages difficiles jusqu'à ce qu'ils soient compris ou jusqu'à ce que l'énervement prenne le dessus. Dans ce dernier cas, consulter la transcription ou bien faire appel à l'enseignant si aucune transcription n'est disponible. Noter les nouveaux mots rencontrés. Observer et noter les différences entre les prononciations irlandaises et anglaises révélées par la comparaison des enregistrements avec les transcriptions.

ETUDIANT 6

Objectif : Améliorer la compréhension orale globale.

Evaluation des progrès : Aucune proposée car jugée inutile.

Programme : Trouver un cours adapté à son niveau, ses besoins et ses goûts et travailler dessus sélectivement du début jusqu'à la fin.

Matériel : Après avoir essayé trois autres cours a choisi Colloquial English de COLES et LORD, O.U.P., avec cassettes d'accompagnement. Dictionnaire bilingue usuel.

Techniques : Se servir des dialogues enregistrés pour entraîner la compréhension orale. Ecouter deux fois chaque dialogue du début jusqu'à la fin sans arrêter la cassette. Puis travailler sur le dialogue réplique par réplique avec dictionnaire, transcription et annotations du livret de cours à l'appui. Noter les nouveaux mots et expressions jugés intéressants. Dernière écoute en continu du dialogue.

ETUDIANT 7

Objectif : Améliorer la compréhension de détail de la section "World Business" de Newsweek.

Evaluation des progrès : Observer l'évolution du
a) nombre par page de phrases non comprises et du
b) nombre par page de mots recherchés dans le dictionnaire.

Matériel : Numéros récents de Newsweek. Dictionnaire bilingue usuel. Dictionnaire de l'anglais des Affaires et des Sciences économiques.

Techniques : Lecture unique et linéaire utilisant contexte et connaissances spécialisées pour deviner le sens des mots inconnus. Vérification dans le dictionnaire. Noter les mots nouveaux.

ETUDIANT 8

Objectif : Améliorer la compréhension globale de discussions portant sur l'informatique.

Evaluation des progrès : Propositions plutôt vagues.

Matériel : Enregistrements de discussions entre experts en informatique radiodiffusées dans le cadre d'un cours sur l'informatique et les ordinateurs.

Techniques : Inconnues.

Objectif : Compréhension de détail d'articles sur la voile.

Evaluation des progrès : Aucune proposition jusqu'ici.

Programme : Traduction écrite d'articles trouvés intéressants.

Matériel : Exemplaire personnel de Yacht Racing et Cruising. Sélection de dictionnaires bilingues usuels.

Techniques : Traduction phrase par phrase. Recours fréquents au contexte, aux croquis, aux photos et à ses connaissances spécialisées pour la compréhension du vocabulaire technique. Faire des listes des nouveaux mots rencontrés.

ETUDIANTS 9, 10, 11 ET 12

Objectif : Améliorer l'expression orale en (anglais courant et anglais informatique).

Evaluation des progrès : Observation de l'évolution des performances individuelles lors des activités d'entraînement. Appréciations des performances individuelles portées sur une grille d'évaluation à chaque séance d'entraînement. Cette grille contient des observations et appréciations de niveau A, B, C, D et E sur les éléments suivants : fautes de grammaire, fréquence et longueur des hésitations, richesse et adéquation du vocabulaire, débit et prononciation. Chaque participant remplit la partie de la grille le concernant en fonction de ses propres impressions et de celles de ses co-participants qui ont écouté avec lui l'enregistement de l'activité d'entraînement.

Programme : Inventé au fur et à mesure jusqu'ici : mini-conférences, conversations à bâtons rompus, lecture à haute voix d'articles de magazines ou de transcriptions d'enregistrements d'anglais authentique pour vérifier la prononciation, discussion portant sur le compte-rendu qu'ils doivent faire de leur travail en anglais, discussion avec l'enseignant concernant les objectifs individuels et les moyens de les concilier, travail sur un cours de compréhension orale, débat sur la demande d'habilitation de la MIAGE, travail sur les erreurs signalées par l'enseignant après écoute de l'enregistrement du débat ci-dessus, travail de lecture sur documents techniques qu'ils devaient utiliser afin de préparer des exposés pour le cours sur les Bases de données.

Matériel : Cassettes vierges et magnétophone à cassettes. Dictionnaire bilingue usuel et dictionnaire bilingue d'informatique.

Techniques : Correction rigoureuse et immédiate des erreurs assurée pour la plupart par le membre le plus fort du groupe. Problèmes de vocabulaire résolus par mise en commun des connaissances ou par consultation du dictionnaire.

ETUDIANT 13

Objectif : Améliorer l'expression orale en vue de
a) donner des cours de tennis à des gens de langue anglaise;
b) discuter après-cours avec les apprenants sur des sujets liés au tennis.

Evaluation des progrès : Contrôler l'acquisition de vocabulaire spécialisé en fin d'année par auto-évaluation sur les listes de vocabulaire dressées. Observer (à partir d'enregistrements sur cassettes) l'évolution du débit et de la fréquence des hésitations pendant les entretiens avec l'enseignant au sujet des articles de tennis lus.

Programme : Se servir d'articles sur le tennis et d'un enregistrement d'un commentaire de match de tennis comme source de vocabulaire spécialisé. Aider l'acquisition de ce vocabulaire en donnant des comptes-rendus oraux des articles lus à l'enseignant. Correction immédiate par l'enseignant des erreurs jugées gênantes.

Matériel : Articles sur le tennis trouvés dans Newsweek, dans l'Observer, et dans Sport Illustrated (prêté par la Bibliothèque américaine de Nancy). Enregistrement d'un commentaire radio sur un match final à Wimbledon. Dictionnaire bilingue usuel. Cassettes vierges et magnétophone à cassettes.

Techniques : Sélectionner les articles de forte teneur en vocabulaire technique et les lire rapidement pour y puiser un nouveau vocabulaire. Faire des listes. Réécouter les enregistrements des entretiens avec l'enseignant pour revoir les erreurs.

ETUDIANT 14

Objectif : Améliorer la compréhension orale de l'anglais courant.

Evaluation des progrès : Observer l'évolution du nombre de fois que l'enseignant n'a pas été compris pendant les entretiens hebdomadaires (15 minutes).

Matériel : Dictionnaire bilingue usuel. Magnétophone à cassettes. Cours avancé de compréhension orale. Enregistrements de chansons de Léonard Cohen et des Beatles (avec transcriptions). Enregistrements d'émissions radio portant sur la politique mondiale.

Techniques : Inconnues.

Objectif : Améliorer l'expression orale en vue de converser avec des anglais lors de ses vacances en Angleterre l'année prochaine.

Evaluation des progrès : Observer, pendant les entretiens avec l'enseignant l'évolution de la fréquence des hésitations provoquées par des lacunes de vocabulaire.

Programme : Entretiens hebdomadaires en anglais avec l'enseignant. Correction immédiate des erreurs.

Matériel : Cassettes vierges. Magnétophone à cassettes. Newsweek. Dictionnaire bilingue usuel.

Techniques : Conversations spontanées ou basées sur un article lu dans Newsweek ou sur des problèmes de l'apprentissage. Enregistrement utilisé pour la préparation de listes de nouveaux mots et pour la révision des fautes de grammaires signalées par l'enseignant. Vocabulaire appris par diverses techniques choisies dans Learning English Words (Pilgrims Publications).

ETUDIANT 15

Objectif : Améliorer la compréhension de détail des articles dans Your Conputer.

Evaluation des progrès : Prendre deux articles de longueur identique et contenu/difficulté comparable. S'en servir à l'entrée et à la sortie du parcours pour observer l'évolution du
a) nombre de mots inconnus dont la signification a été mal devinée;
b) nombre de paragraphes abandonnés;
c) temps mis à lire une page;
d) nombre de fois qu'une phrase a dû être relue.

Programme : Travailler sur une série d'articles relativement homogène à raison d'un par séance de travail.

Matériel : Dictionnaire bilingue usuel. Dictionnaire bilingue d'informatique. Numéros récents de Your Computer.

Techniques : Lire l'article rapidement, puis le reprendre paragraphe par paragraphe, cherchant les mots inconnus dans le dictionnaire. Au début de chaque séance de travail revoir le nouveau vocabulaire de la séance précédente.

Bibliographie

Armanet, C. (1980): Un essai d'apprentissage en autonomie : application à l'enseignement de l'anglais à l'Université de technologie de Compiègne, Thèse de troisième cycle, Paris XIII.

Armanet, C. (1980):"Vers l'autonomie de l'apprentissage en anglais (au niveau bac + 2) à l'Université de Compiègne", Bulletin pédagogique des I.U.T. 1, 67 (septembre 1980).

Armanet, C., K. Obese-Jecty (1983): "Introducing autonomy in an English Course for Engineering Students", Forum, vol. XXI, Number 1.

Moulden, H. (1978):"Extending self-directed learning of English in an engineering college", Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

Moulden, H. (1979):"Extending S.D.L. in an engineering college : experiment year one", Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

Moulden, H. (1980):"Extending S.D.L. in an engineering college : experiment year two", Mélanges pédagogiques, C.R.A.P.E.L., Université de Nancy II.

Moulden, H. (1982): Learner centred approaches to the learning of English at the Ecole des Mines in Nancy : a comparison of their effectiveness with that of teacher directed learning of English in the same establishment, Thèse de doctorat de Troisième cycle, Université de Nancy II.

DISCUSSION

Un certain nombre de points relatifs à la méthode auto-dirigée présentée par H. Moulden ont pu être précisés dans la discussion.

Ainsi, l'absence de motivation de la part des étudiants comporte plusieurs raisons qui dépendent de la place attribuée à l'anglais dans leur cursus scolaire. Il est bon de se rappeler qu'ils suivent trois ans d'études préparatoires aux grandes Ecoles dans lesquelles seront formés les cadres de l'industrie française. Ces études exigeant un travail considérable, l'effort consenti en anglais se réduit à un minimum, d'autant plus que cette discipline n'est ni éliminatoire, ni soumise à une évaluation chiffrée. Autrement dit, les étudiants dont les résultats sont médiocres dans cette branche obtiennent tout de même leur diplôme. Seule la troisième année nécessite un réel investissement de leur part puisqu'un projet industriel doit être réalisé dans cette langue.

Par ailleurs, il faut signaler que certains élèves souffrent de lassitude pour avoir déjà étudié l'anglais pendant 12 ou 13 ans. Convaincus de disposer plus tard d'une secrétaire bilingue, ils estiment leurs connaissances parfaitement suffisantes.

En outre, M. Moulden se montre relativement sceptique en ce qui concerne les répercussions de sa méthode sur l'autonomisation des étudiants. Son contact avec eux est trop limité pour qu'il puisse leur transmettre, soit les moyens de continuer par eux-mêmes leur apprentissage, soit un répertoire de techniques qui leur permette de faire face à n'importe quel besoin linguistique futur. Du reste, les étudiants les plus avancés peuvent être dégagés de l'obligation de suivre des cours pendant

les deux premières années avec la possibilité de reprendre seulement en troisième.

La question des corrections semble se poser de manière particulièrement cruciale en apprentissage autodirigé. Les différents types de "feed back" auxquels le professeur peut recourir sont extrèmement importants. Pour l'expression orale, M. Moulden choisit par exemple d'écouter les cassettes des apprenants et de faire le plus grand nombre de corrections en reformulant par écrit les expressions "fautives" et en fournissant les renseignements, essentiellement lexicaux, qui manquent. Ensuite, un corrigé général est distribué à tous.

Certains étudiants décident de travailler en compréhension globale. L'exercice consiste à prendre en notes des conférences enregistrées qui traitent de sujets dans lesquels ils tiennent à développer leur compétence linguistique. Ils disposent ensuite de transcriptions qui leur permettent de corriger leurs textes.

Il est à relever que certains étudiants habitués à passer des tests sanctionnés par des notes ont souhaité réintroduire ce système jugé plus sécurisant. Alors que le but de la méthode autodirigée consiste à l'inverse à amener les apprenants à définir leurs objectifs et leurs propres critères d'évaluation, quitte à ce qu'ils construisent eux-mêmes de petits tests. Ils peuvent par exemple décider de concentrer leurs efforts plus sur la compréhension ou plus sur la production, plus sur l'oral ou plus sur l'écrit. Toutefois, il semble notamment, que l'auto-évaluation paraît plus simple en expression écrite qu'en expression orale spontanée.

Université de Neuchâtel — Jean-Luc Alber
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Teaching Without a Language Syllabus But With a Linguistic Focus

1. Background

The history of language teaching shows immense diversity in the ways in which people have perceived the nature of language learning. For this reason historical generalisations about the aims, methods and techniques of language teaching are inevitably subject to many exceptions. In spite of this it is not too far from the truth to say that one tradition has been historically dominant and indeed even to-day is probably more widely respected in the educational world than any other. According to this the essential content of foreign language teaching is found in the grammar and the lexicon of the language and language courses will in general be based upon a programme that introduces these in systematic linear fashion. It is true that, as views on the nature of learning change, the methods, techniques and materials used may undergo quite radical transformations. Methodologically there is a world of difference between an approach based upon explicit exposition of grammatical rules, which are then tested in exercises, and one based on exposure to selected, structural models which are then rehearsed intensively with the aim of promoting inductive learning. Nonetheless in spite of the diversity of methodological approach that the history of language teaching demonstrates, the centrality of the grammar and the lexicon in the linguistic definition of the aims has only occasionally been challenged. It is not stretching historical truth too far to say that this is the tradition that we have inherited.

In the 1970's we experienced a strong reaction against the grammatical (/lexical) syllabus. The growing emphasis on communication and, in linguistics, on communicative competence focus-

sed attention on the disparity between the grammatical knowledge of the learners and their frequent lack of communicative skill. For some the implication was that the detailed linguistic planning of language teaching should be abandoned. Others searched for an alternative basis for syllabus construction which reflected more accurately the communicative aspirations of the learners. It was the latter that led to the proposals for notional and/or functional syllabuses. According to these proposals decisions about the forms (grammatical and lexical) to be learned should be taken only in the light of a previous analysis of the semantic and social needs of the learners. Although notional syllabuses as such have remained scarce, the influence of the proposals has been very evident in the work of the Council of Europe's Modern Languages Project and in the design of numerous text-books,especially for the teaching of English as a foreign language.

The difference between grammatical and notional syllabuses derives from differing views of the nature of language or at least of what is essential linguistically in the learning of language. The grammatical syllabus is built upon the belief that mastering a language is mastering the features of sentence structure (syntax) and being able to operate them by means of a limited but relevant vocabulary. It is supposed that sentence meaning and communication are the same thing. The notional syllabus is predicated upon the belief that knowing a language is knowing how to produce socially purposeful acts of communication and that the relation between this and the language system is not a straight-forward one. In spite of this difference of view, however, one assumption remains shared. Whatever are held to be the key units of language are assumed ipso facto

also to be the units of pedagogical organisation. In the case of the grammatical syllabus language teaching is structured according to the more or less familiar units of grammatical analysis. In the case of the notional syllabus teaching units are designated in terms of the relatively less familiar semantic and functional categories which are believed to represent the range of communicative purpose expressible through language.

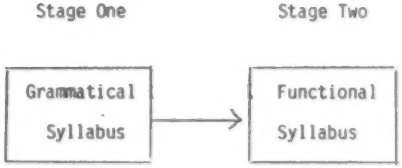
2. The debate

From the proposals for new types of syllabus made in the early 1970's stems a continuing discussion on general issues of syllabus design. On the one hand there has been an exploration of the feasibility of planning language teaching through the new categories. Are there soundly conceived criteria for selecting and sequencing the categories ? What are the relations between them ? On what basis might the forms which express the categories be identified and selected ? Do these particular categories adequately capture what is important in a more communicatively oriented model of language ? Should the categories be modified or incorporated into some larger model ? More radically, can the character of what takes place in communication ever be captured by inventories of categories whether of this or some other sort ? On the other hand there has been the attempt to relate the preoccupations of the notional syllabus with the concerns of the grammatical syllabus. Can a notional syllabus ensure that the learning of the grammatical system proceeds efficiently ? Can grammatical criteria be used simultaneously with notional criteria ? Can syllabuses be designed which contain both grammatical and notional units ? If so, how

might these be arranged in respect of one another, in linear sequence, in parallel or in some other arrangement ?

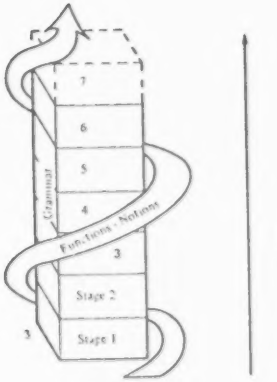
Given the range of the questions that can be asked and, indeed, the differing standpoints of the commentators, it is hardly surprising that the solutions that emerge in both the practical and the more theoretical literature are equally diverse. Without attempting to be comprehensive we can easily demonstrate the extent of the variety. Quite apart from a wholly notional or a wholly grammatical syllabus, a commonly advocated solution is one in which the early stages of teaching are grammatical/lexical as indicated in Figure 1 and the later stages functional (it being assumed that the modal and semantico-grammatical aspects of language have been effectively covered by the grammatical stage).

FIGURE ONE



Brumfit (1981), (see Figure 2)[1] proposes a graded grammatical core around which the functional/notional content is arranged in a spiral. Others have proposed a similar arrangement with the roles reversed, that is, a notional/functional core with ungraded grammatical materiel accompanying it but not providing the fundamental pedagogic structure.

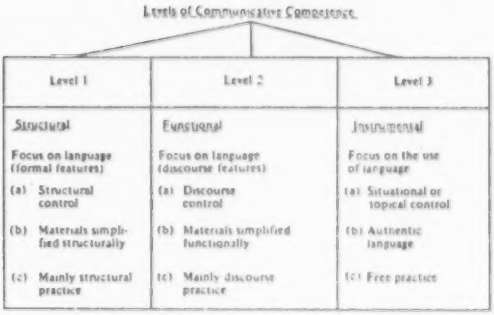
FIGURE TWO



(From Brumfit, 1981)

Yalden (1983) cites the suggestions made by Allen (1980) for a structure with changing focus level by level. The syllabus shifts from an initial structural stage, through a functional stage to the final instrumental stage. (See Figure 3).

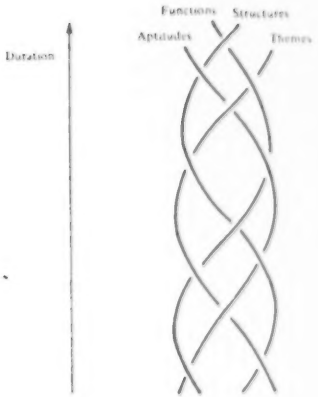
FIGURE THREE



Three Levels of Communicative Competence in Second Language Education (Allen, 1980).

She also cites Maley's (1981) model which incorporates several types of category into a braided structure (See Figure 4).

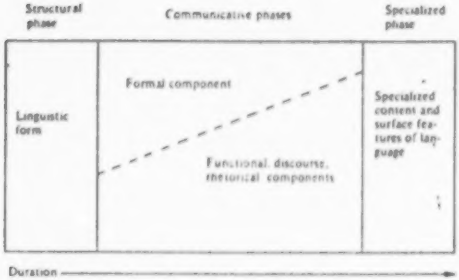
FIGURE FOUR



(From Maley, 1981)

Yalden's own proposal (See Figure 5) is for what she calls a proportional syllabus. It resembles the variable focus syllabus proposed by Allen. Yalden recognises three phases, the structural, the communicative and the specialized. Most originally, within the communicative phase there is a progessive shift of emphasis from the formal towards what she calls the functional, discourse, rhetorical components.

FIGURE FIVE



The Proportional Syllabus

These examples certainly do not exhaust the possibilities. One thing which is noticeable about them is that they are all agreed that the needs of language teaching cannot be met either from a wholly grammatical or from a wholly notional syllabus. They therefore attempt to include both in a single syllabus (either concurrently or consecutively). Presumably some units would be found in the resulting courses with grammatical labels and others with notional or functional labels. In other words, authors still subscribe to the view that pedagogic units should be devoted to what are perceived to be the most important language units.

3. Challenges to the need for a pedagogic structure

The types of syllabus that we have discussed so far are all concerned with specifying and arranging the "things" to be learned. Inevitably the items to be learned will occur in a linear sequence and it must be supposed that these approaches are based on a theory of learning which holds that material to be learned can be mastered or accumulated piece-by-piece. (It is worth emphasizing however that they do not all assume that the categories of the linguistic system are acquired one-by-one. A functionally or notionally oriented course does not attempt to isolate and present grammatical structures or categories as coherent wholes. The individual items in this case are utterance or language-behaviour-types.) As we have noted above, the theory that the language content, however defined, needs to be set out in a syllabus as a series of items in linear sequence has been challenged by some writers. In part this challenge is based upon an interpretation of certain research which has been carried out in the last few years.

Observation of first and second language learners shows that acquisition of language under natural conditions (leaving aside the question of schooled learning for the moment) differs strikingly from the model that we aim at when we teach one structural element at a time. We assume that items should be introduced, practised and fully mastered before a learner can proceed to the next item in the sequence. In natural acquisition, by contrast, the process of learning is proceeding simultaneously in many different aspects of the language so that often a great deal is partially known but only very little is known perfectly. As mastery of different aspects of the language system emerges, it does so in an order - a broad developmental sequence - which is observed by most learners whatever the nature of their own language experience. The picture then is one in which the learner has available many different parts of the language system, but all at varying stages of development. Without wishing for the moment to speculate on the extent to which classroom learning can be expected to reflect the features of natural acquisition, we can at least observe that a system of teaching based on the strict application of the principle of learning the "parts" of complex behaviour individually first may well present those "parts" in a sequence which bears little resemblance to that observed in natural acquisition.

A second observation made on the basis of language acquisition research is that the natural language acquisition abilities of the child are probably not lost with age as was previously believed. An individual exposed to and needing to produce and comprehend a second language will acquire that language in much the same way as it is acquired by the young child

even without receiving any instruction in the language. One reason why the older second language learner his rarely as wholly successful as the young child is that is or her need for the language is often not as comprehensive as it is in the child. The French language immersion programmes for anglophone Canadians demonstrate well how far the need to use language creates the conditions for acquisition. Typically these programmes expect learning to take place entirely on the basis of use of French for teaching all subjects in the school and without any more structured intervention on the part of the teacher. By all accounts they are remarkably successful.

On the basis of this kind of evidence it is possible to have doubts about the value and necessity of a careful, pedagogically structured programme for the learning of a foreign language. On the evidence of natural sequences of acquisition, a pedagogically motivated sequence may do little to advance the process of acquisition and indeed may even hinder it. On the evidence of the individual's continuing capacity to learn through use it has been suggested that the necessary and sufficient conditions for learning will be created if we simply provide opportunities (and needs) for real communication in the second language. With use, it is said, acquisition will take care of itself.

4. Implications for language teaching

Interesting as the observations about acquisition and the operation of the individual's innate language learning capacities are, their significance for the planning of language teaching is still problematic. Most teachers are constrained to work with only a few hours a week at their disposal.

They are not free to introduce immersion programmes or otherwise able to increase significantly the hours of contact with the foreign language. Does the evidence support the view that in these circumstances the teacher should no longer intervene to structure or focus the learning but should seek above all to create an environment for the communicative use of the foreign language ?

This is not the place to attempt a detailed evaluation of the research on second language acquisition, but it is possible to say that it falls a long way short of demonstrating that under the normal conditions for foreign language teaching, for language learning to proceed efficiently, it is sufficient to create occasions for use of the language. The evidence cannot be regarded as convincing as long as there is doubt over the research methods that claim to show that pedagogically structured teaching has no effect upon acquisition and, more importantly still, as long as no research has been done directly into the effects of differing types of language input (including communicative use of the language) on the language output of the learners. There are no strong reasons at present or in the foreseeable future for the language teacher to abandon pedagogically motivated intervention in language learning.

However, even if we know little positevely about the relation between linguistic input and output, there is increasingly convincing evidence of a negative kind that the linguistic programmes proposed by language teaching theoreticians and implemented by many language teachers do not correspond closely to the reality of acquisition by the individual. Although we may <u>teach</u> items in sequence, learning does not proceed strictly

according to the sequence in which things have been presented and indeed may well be exponential rather than strictly linear. From their pragmatic experience teachers know that much that is taught is not in practice well learned and that some aspects of a language, to which great attention is given, seem stubbornly to resist learning. Others, of course, are much more readily assimilated.

It may very well be that the type of structure that is adopted for the organisation of teaching and the exact sequence in which language items are introduced are actually rather unimportant and have little influence on learning. What may be important is that the structure of teaching should be such that it entails a balanced contact with the features of the language (and its use), particularly those which manifest its principal regularities, and that the teacher should be ready to create the opportunity for more intensive use of or exposure to those parts of the language system that he or she judges to be sources of important generalisations. In this way the learners at least perceive the nature of the linguistic goals whether or not they are yet ready to assimilate them.

What is being suggested is that the learners' language experience should be such that <u>overall</u> they have adequate contact with its phonetic, phonological, morphological, syntactic, semantic, functional and textual features (if these are indeed the significant features in a 'balanced' view of language). It matters little where the focus lies at any one moment or what the structure is that has provided that contact. To this extent the designation of a syllabus as grammatical, notional, situational or whatever is misleading. A grammatical syllabus may

indeed be defective if the resulting materials and activities ignore, say, the functional and textual aspects of language. Similarly a notional syllabus will not produce an effective linguistic competence if it leads to neglect of grammatical and lexical aspects of language. However it should not be beyond the bounds of ingenuity to adopt a basically grammatical or notional syllabus for a course but to exploit that syllabus in such a way that due attention is given to the other features of language at the same time. A course with a core content made up of grammatical items is in no way precluded from introducing functional language material at the same time. A functionally structured course contains grammatical items that can easily be exploited pedagogically.

5. A fundamental misunderstanding

At this point it is becoming clear that the one basic assumption that has been made by all who have participated in the debate about syllabuses is open to question. We have all assumed that, armed with a view of what it is that is important in language, the task of the designer of language courses is then to set up a structure for language teaching (i.e. a syllabus) which reflects that view directly. If the sentence is all-important, the units of teaching should have grammatical aims. If illocutionary force is all-important, the units of teaching should be designated in illocutionary terms. And so on. In practice the way in which we choose to organise a language course and our linguistic analysis of the components of the language behaviour at which we are aiming need not be the same thing at all. It is essential that we should have a well-informed view of the nature of language and of the particular fea-

tures of the language in question, but it does not follow that the organisational units of teaching should be derived from our perception of these essential components of language. The language teaching units could indicate the ostensible preoccupation of the syllabus (course) but the true linguistic aims could be met from the way in which the language content of a unit is exploited and not by the prior adoption of an explicit linguistic syllabus. If this is the case, it is no longer crucial what kind of syllabus we have and it may not be important to have a language syllabus at all. The debate of the last decade over the relative priorities of different features of language within a language teaching syllabus has been concerned with a non-issue.

6. Thematic syllabus, linguistic focus

Once one has recognized that decisions about the structure of language courses are separate from decisions about the model of language that will guide the teacher in determining how to maintain the balance of language activities and which specific features of language merit close attention, each type of decision can be looked at in its own way. I am inclined to the view that the role of the ostensible content is to motivate, interest and even provide an intellectual challenge to the learners. The best way of achieving this may well be to structure language teaching in terms of themes chosen to match the age, maturity, character, aim and so on of the learners. The themes can be presented through texts, both written and spoken, both authentic and non-authentic. Any such texts are a suitable basis for reading and listening activities in themselves but the learners' own contributions to the theme provide opportunities

for purposeful speaking and writing.

Since thematically inspired material will not have been chosen to illustrate particular linguistic features of the foreign language (though this does not mean that materials used with beginners or near-beginners should not be edited to reduce their complexity), any texts used in association with a given theme will inevitably produce a range of language. It is the role of the teacher then to focus on those elements in this range which he or she wishes to exploit for pedagogic purposes. If the source material includes a dialogue, that dialogue may readily provide a starting-point for more clearly focussed attention (exposition, practice) on, say, certain functional or intonational features of the language. Virtually any material can be a source for grammatical extension. Conversation or continuous written text can be exploited to point to textual features of the language. The focussing and the involvement of the learners may be achieved in different ways-teacher exposition, drilling, role-plays - according to the methodological convictions of the teacher. The process does not need to be based on some previously established grammatical, functional, or phonological syllabus. What is important, however, is that all features of language, not just the grammatical or just the functional should be covered and it is in this that the skill of the teacher or the materials' producer lies. If the right balance is not achieved, the results will be no better than those from a syllabus-based course where the syllabus is derived from a too narrowly conceived model of language. The teacher will need to keep a careful record of the linguistic topics which have been pedagogically exploited to ensure that overall the right balance is achieved and that coverage is comprehensive

or, if a course is of short duration, that focus has been on the most cost-effective items.

One great advantage of a thematic approach is the extent of its adaptability to local circumstances and differing educational philosophies. It can be an extremely flexible approach. Where classes are relatively small, students mature, co-operative and open-minded, teachers extremely proficient in the language, pedagogically skilful and free from the pressures of over-loaded timetables and where relevant language resources are readily available and considerable initiative is allowed to institutions and to individual teachers and students groups within each institution, it is possible to envisage an extremely flexible approach in which teachers and students combine to decide both the nature of the themes which are of interest and the way in which they will be handled. Local initiative is rarely possible to this extent. At the opposite extreme, students may lack maturity and intrinsic motivation teachers may teach long hours, may have a poor pratical command of the language and may have been provided with inadequate pedagogic skills. The necessary resources for a flexible thematic approach may be wholly lacking either within or outside the institution and the need within the educational system for a general standardization of approach may remove all initiative from the teachers and require that they conform to centrally determined norms. In this case both the thematic source material and the pedagogic exploitation will be provided for the class teacher in the form of text books, tapes or other teaching aids. Fortunately the reality of language teaching is usually somewhere between these two extremes. In most situations considerable preparation of material is necessary in advance so that continual negotiation of aims, content and techniques is not possible. On the other

hand there is ample opportunity for adaptation and supplementation of pre-structured material so that teaching can nonetheless remain responsive to feed-back from learners and thematic source material can be continually up-dated.

7. Summary

It is argued that in recent years our view of what are, for the foreign language learner, the significant features of language has been considerably extended. For some years we have been deeply involved in a debate on the way in which language syllabuses should be designed to reflect this extension. Research suggests that acquisition of language is not strictly sequential and since syllabuses by their very nature introduce linguistic features in linear fashion, no syllabus design can exactly match the acquisition process. In this case it is unimportant which type of syllabus is adopted and which criteria are used in the elaboration of the syllabus. Indeed there is no necessity for a linguistic syllabus as such at all. This does not mean that it is no longer part of the teacher's role to be concerned with the selection of linguistic features for more intensive attention. These features need not, however, be specified in a previously adopted syllabus. Instead, it is proposed that teaching should be based on themes arranged in a thematic syllabus. From a corpus of thematically related language material, the teacher selects linguistic items for pedagogic exploitation. Thus teaching takes place without a language syllabus but with a linguistic focus.

Centre for Applied Language Studies
Department of Linguistic Science
University of Reading

D.A. Wilkins

Notes

1. Figures 2, 3, 4 and 5 are taken from Yalden, J.: The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation. Oxford. Pergamon Press, 1983.

DISCUSSION

L'exposé présenté par D. Wilkins a suscité de nombreuses remarques de la part des participants au colloque. La discussion, que nous tenterons de synthétiser ici - sans toujours respecter l'ordre des interventions -, concerne différents points abordés dans l'exposé et a parfois amené D. Wilkins à donner certaines précisions. Ainsi par exemple, à propos de l'utilisation de textes en classe, D. Wilkins souligne qu'elle est fondamentale dans l'enseignement des langues étrangères pour plusieurs raisons: Elle a permis de créer, pour l'élève, un contexte linguistique plus varié; elle est motivante car la compréhension (surtout dans la lecture) se développe plus facilement et plus rapidement que la production; enfin, les élèves peuvent travailler les textes et explorer seuls des faits de langue non exploités en classe. Henri Besse est lui aussi favorable à l'utilisation de textes authentiques en classe mais émet toutefois une réserve: si la grammaire de référence du professeur ne correspond pas à la grammaire mise en oeuvre dans le texte authentique, il vaut alors mieux travailler sur des textes semi-fabriqués, textes dans lesquels les deux grammaires peuvent coïncider.

L'utilisation de textes en classe renvoie au problème du choix des thèmes. Jean-François Maire demande si ce choix (et celui d'exploiter certains points centraux dans un texte) n'entre pas parfois en contradiction avec le principe de motivation. Les choix du professeur peuvent ne pas correspondre aux intérêts des élèves. L'intervention du professeur peut donc contrecarrer leur motivation. Christine Kubler considère que si l'on parvient à parler des modalités de l'enseignement (méthode, buts, ...) avec les élèves, ces derniers peuvent donner leur avis et, ainsi, la contradiction entre choix du thème et motivation est

réduite, voire annulée. L'intervention de C. Kubler répond donc à J.-F. Maire mais également à Jean-François de Pietro qui demandait dans quelle mesure il faut parler des modalités de l'enseignement avec les élèves. D. Wilkins, tout comme C. Kubler, ne voit que des avantages dans ces discussions. Andreas Rollinghoff regrette un peu que les linguistes appliqués, après avoir accordé trop d'importance à la grammaire, en accordent maintenant trop au thème. Il lui semble difficile, en tant qu'enseignant, d'expliquer toujours de manière satisfaisante des points grammaticaux dans un texte choisi surtout pour son contenu. Pour D. Wilkins, le choix de thèmes reste primordial et doit être justifié indépendamment des questions de langue. En effet, le but de l'enseignement d'une langue étrangère n'est pas seulement de permettre aux élèves d'utiliser la langue enseignée mais aussi de les ouvrir à une culture nouvelle. C'est donc un objectif éducationnel et culturel - plutôt que purement linguistique - qui doit déterminer le choix des thèmes.

La notion de progression apparaît aussi dans la discussion. Selon H. Besse, D. Wilkins maintient cette notion. Toutefois la progression ne concerne plus l'ordre des leçons mais leur organisation interne à travers l'exploitation systématique de certains points focaux. D. Wilkins admet qu'il y a en effet inévitablement progression dans l'enseignement mais qu'actuellement, il ne paraît plus fondamental de déterminer quel type de progression il faut préconiser. H. Besse mentionne des études récentes sur la progression naturelle, études qui montrent que les programmes d'immersion ne donnent pas les résultats satisfaisants que l'on attendait d'eux. Pour D. Wilkins, ce problème est d'ordre politique et les résultats des études sur

les programmes d'immersion dépendent des attitudes de leurs auteurs. D. Wilkins ne porte pas de jugement de valeur explicite sur ces programmes mais fait remarquer que, au Canada, bon nombre d'anglophones continuent à envoyer leurs enfants dans des écoles à programmes d'immersion. Pour Hans Weber, il serait important que les méthodes d'enseignement lient la progression grammaticale à la motivation des élèves. Ainsi par exemple, on pourrait commencer par enseigner les temps passés plutôt que présents afin de permettre aux étudiants - dès le début - de raconter et de lire des histoires. Wolfgang Bufe revient sur un point abordé dans l'exposé de D. Wilkins: la progression individualisée. Pour W. Bufe, l'individualisation est primordiale dans l'enseignement mais elle implique alors un changement dans les techniques d'évaluation, de contrôle des connaissances. Jusqu'ici, le contrôle s'effectue uniquement en fonction de la progression offerte par le professeur; si l'on veut respecter une progression individualisée, il faudra trouver des moyens différenciés de contrôler les connaissances.

Comme l'ont montré de nombreuses interventions durant le colloque, les modèles linguistiques de description de la langue ne peuvent pas être appliqués de manière directe à l'enseignement. Pour Christine Othenin-Girard, les modèles psycholinguistiques des processus d'acquisition ne peuvent pas non plus être utilisés directement par les enseignants. Puisque ni la linguistique appliquée ni la psycholinguistique ne peuvent venir en aide directement aux praticiens, se pose alors de manière accrue le problème de la formation des enseignants, formation qui, actuellement, ne leur permet pas d'assumer tout ce que l'on attend d'eux.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Francine del Coso-Calame

Video et apprentissage des langues : l'interview sur le terrain*

0. Introduction

Depuis une douzaine d'années l'enseignement du français langue étrangère à l'Université de la Sarre se fait en grande partie à l'aide de la télévision. Comme il s'agit de la formation des futurs professeurs de français, nous avons écarté la télévision s c o l a i r e , celle-ci s'adressant en premier lieu aux débutants. Profitant du voisinage de la France nous utilisons les programmes TV des trois chaînes françaises (TF1, A2, FR3), autrement dit, la télévision n o n s c o l a i r e.[1]

Dans le cadre d'un projet de recherches[2] subventionné par la Deutsche Forschungsgemeinschaft, organisme national de la recherche scientifique en R.F.A., on s'est posé la question de savoir dans quelle mesure l'image télévisuelle peut influer sur la perception de la parole dans les cours de compréhension orale.

Outre les différents facteurs positifs qui ont pu être dégagés tout au long de cette étude, les effets de l'image télévisuelle variant selon le type iconique et le type d'enseignement, les recherches effectuées jusqu'à présent nous ont également conduits à la conclusion que l'utilisation de la télévision non scolaire connaît ses limites dans la pédagogie des langues.

S'il est vrai que l'image télévisuelle peut exercer une influence positive sur la c o m p r é h e n s i o n orale, cela semble beaucoup moins évident dans le domaine de l ' e x p r e s s i o n orale.

Sans doute certaines techniques pédagogiques, telles que la verbalisation de l'image TV ou l'imitation des rôles des

personnages présentés à l'écran, montrent-elles qu'on peut aussi utiliser la télévision pour l'entraînement à la production orale. Sauf peut-être dans le cas d'une discussion stimulée par une émission TV particulièrement intéressante, il faut constater néanmoins qu'on est encore assez loin d'une expression libre personnalisée.

A la différence de la télévision publique - média statique - l'utilisation de la caméra vidéo - média mobile - semble mieux apte à favoriser la communication en face à face.

C'est pour cette raison que nous avons décidé, à l'Institut d'Etudes Romanes, de compléter les cours TV "conventionnels" par un autre type de formation pédagogique, les cours vidéo.

L'utilisation, en classe de langue, des mass média, en l'occurrence la télévision, peut entraîner à la longue, nous semble-t-il, une attitude trop passive,[3] l'apprenant ne faisant finalement que consommer les émissions que la technique lui offre.

De même, un renforcement de la réception de la parole au détriment de la production orale ne tardera pas à déséquilibrer, en dernière analyse, l'apprentissage de la langue parlée lui-même.

L'une des possibilités de contrecarrer ce danger, c'est de renforcer l'activité de l'apprenant. Autrement dit, on l'invitera, grâce au matériel léger vidéo, à "faire de la télévision" lui-même.

L'une des finalités de l'utilisation de la télévision en général et celle de la télévision scolaire en particulier, c'est de mettre à la disposition de l'apprenant la langue cible dont il ne dispose pas chez lui.

Mais n'est-ce pas défonctionnaliser le média TV en l'utilisant pour des enregistrements sur le terrain ? Si l'étudiant a la possibilité du contact direct pendant son séjour à l'étranger, pourquoi la caméra vidéo ? Est-ce que la présence de la caméra vidéo ne constitue pas un obstacle empêchant plutôt le contact naturel entre l'apprenant et les gens du pays dont il voudrait apprendre la langue ?

1. Apprendre une langue

Avant de répondre à ces questions, précisons d'abord ce que nous entendons par 'apprendre une langue étrangère'.

On a l'habitude de distinguer entre l'apprentissage scolaire ou institutionnalisé et l'apprentissage extra-scolaire en milieu naturel.[4] Si le premier est caractérisé par une structure plus ou moins rigide, le deuxième, par contre, manque surtout de régularité et de rigueur.

L'apprentissage institutionnalisé, entièrement replié sur lui-même, ne peut être qu'un reflet assez terne de toutes les richesses que le pays cible peut offrir à l'apprenant.

L'apprentissage en milieu naturel de son côté ne présente pas forcément une panacée non plus. Il est bien connu, par exemple, que nombre de personnes résidant à l'étranger pendant de longues années, n'arrivent jamais à assimiler parfaitement la langue du pays. Et cela surtout parce qu'ils sont plus ou moins complètement démunis d'une vraie technique d'apprentissage.[5]

Un séjour à l'étranger ne peut que faire découvrir à l'étudiant le clivage entre les deux façons d'apprendre une langue, les stratégies de l'apprentissage scolaire ne pouvant pas être transplantées telles quelles dans le domaine extra-scolaire.[6]

Nous croyons que c'est justement l'absence plus ou moins totale d'un lien entre les deux modes d'apprentissage, le scolaire et l'extra-scolaire, qui fait que l'un et l'autre, pris séparément, ne peuvent vraiment assurer un apprentissage efficace des langues.

Grâce à la coordination du scolaire et de l'extra-scolaire nous pensons que les deux modes d'apprendre une langue peuvent s'influencer mutuellement de façon à ce que le scolaire perde un peu de son artificialité et que l'extra-scolaire soit moins souvent assimilé à un apprentissage sauvage.

En donnant à l'étudiant la possibilité d'apprendre une langue étrangère selon deux axes (le scolaire et l'extra-scolaire) nous pensons pouvoir modifier - jusqu'à un certain degré au moins - l'enseignement des langues lui-même.

Dans cette optique la caméra vidéo constitue un moyen excellent de relier l'apprentissage institutionnalisé à l'apprentissage sur le terrain.

2. Organisation du cours

2.1. Généralités

Munis d'une caméra vidéo, les étudiants se rendent à l'étranger, en l'occurrence en France, pour produire eux-mêmes des séquences vidéo sur le terrain. Une fois de retour à l'université, les matériaux recueillis sur place seront exploités dans un cours réservé et aménagé à cet effet.

Cette méthodologie d'enquête comprend trois phases :

- une phase préparatoire à l'université
- une phase principale sur place et
- une phase d'exploitation au laboratoire vidéo de l'université.[7]

La durée totale du cours intensif est de 15 jours, une semaine en France et une semaine à l'université. Ce qui correspond à un nombre total d'environ 60 heures.

Le cours s'adresse avant tout à des étudiants en dernière année de faculté qui, vers la fin de leurs études, doivent passer un examen oral en français langue étrangère, à partir d'un document extrait de la télévision française. Précisons rapidement les trois phases.

2.2. Phase préparatoire

Seront consacrées à la phase préparatoire une ou deux journées de travail à l'université.

2.2.1. Questionnaire

L'élaboration du questionnaire se fait en fonction des thèmes que les étudiants pourront choisir pour l'examen oral mentionné ci-dessus. Le fait d'avoir un sujet précis facilite beaucoup la préparation de l'examen final. L'étudiant ayant choisi le chômage, par exemple, posera des questions sur ce sujet lors des interviews sur le terrain. Et ce sera un document de la télévision française sur le même sujet qui servira de texte de base pour l'interrogation orale lors de l'examen de fin d'études.

L'élaboration du questionnaire s'effectue par les étudiants eux-mêmes. On différenciera entre

- des questions d'une portée générale (1)
- des questions d'actualité (2)
- et des questions d'ordre personnel (3).

Le 3ème volet de questions permet d'engager une conversation sur la vie de la personne interviewée, surtout sur son statut

familial et professionnel. Il va de soi qu'il peut y avoir des rapports multiples entre les trois types de questions dans la réalisation concrète de l'interview.

2.2.2. Initiation aux techniques de l'interview

Il y a deux possibilités de réaliser l'interview sur le terrain, l'interview dirigée et l'interview libre. Dans le cas de l'interview dirigée l'étudiant pourra se baser sur le questionnaire mentionné ci-dessus. Dans le cas de l'interview libre, l'interviewer posera une question prétexte pour déclencher un entretien le plus libre possible.

L'étudiant pouvant s'appuyer sur un petit corpus de structures linguistiques préfabriquées fait que l'interview dirigée lui donne un avantage, donc une certaine sécurité lors de l'apprentissage sur le terrain.

L'interview libre, par contre, présente l'avantage de recueillir un nombre beaucoup plus élevé d'informations variées. La réalisation de ce type d'interview exige de la part de l'apprenant une très grande souplesse.

Dans la phase préparatoire il est utile que les étudiants fassent des exercices de simulation portant sur les points suivants :

- comment aborder quelqu'un dans la rue
- comment gagner la confiance de l'interviewé
- comment lancer l'interview
- comment maintenir le contact entre l'interviewer et l'interviewé
- comment terminer une interview ?[8]

Sera également mis à la disposition des étudiants un inventaire plus ou moins complet des diverses façons de poser des questions dans une interview. Nous ne citerons que trois cas à titre d'exemple : la question-relais, la question-rappel et la reformulation, selon la terminologie de Mucchielli (1970, 44 et 46).

Ce qui importe dans le cas des deux formes d'interview, c'est le respect de la part de l'apprenant du code de civilité ayant cours dans le pays cible et ceci tout au long de la rencontre entre le natif et le non-natif.

L'entraînement préalable au séjour linguistique à l'étranger est absolument nécessaire, d'autant plus que la compétence psychologique semble presque plus importante que la compétence linguistique.

La pratique de l'interview peut établir un certain équilibre entre les étudiants en ce sens que ceux qui sont moins forts en français langue étrangère peuvent se rattraper sur le plan psychologique.

C'est le contact sur place entre le natif et le non-natif qui peut révéler ce comportement à l'apprenant lui-même, ainsi qu'à l'enseignant d'ailleurs. C'est ainsi que l'interview peut constituer un moyen précieux de mettre à jour la différence entre une compétence communicative à dominance psychologique et une compétence linguistique au sens restreint.

2.2.3. Manipulation de la caméra vidéo

L'initiation à l'utilisation de la caméra vidéo sur le terrain se fait moins selon des critères théoriques que selon les contraintes de la pratique.

Avant de partir à l'étranger les étudiants devront vérifier si le fonctionnement de la caméra vidéo est assuré sans défaillance. Outre l'état de la caméra vidéo lui-même ils vérifieront notamment

- si les accus du portable sont chargés
- si les piles de rechanges sont en place[9]
- si le chargeur est disponible
- si le stock des bandes vidéo est suffisant par rapport au nombre d'enregistrements envisagés.

On n'oubliera pas non plus le matériel accessoire tel que

- le micro-casque
- les micros supplémentaires
- l'écran anti-vent
- les rallonges
- le projecteur
- l'adaptateur.

Seront également présentés les rudiments de la prise de vue, tel que le cadrage, le fonctionnement du zoom, les différents plans, l'importance de la lumière et de la couleur, etc.

Pendant la phase préparatoire la manipulation de la caméra vidéo comprend surtout deux étapes, une à l'université et une sur le terrain.

1° On procèdera à la simulation de quelques interviews au laboratoire vidéo de l'université, les étudiants jouant à tour de rôle le cameraman, l'interviewer et l'interviewé.

2° En plus on consacrera une demi-journée pour franchir la frontière franco-allemande en vue de faire les premiers essais sur le terrain. Ce bref séjour de pré-enquête donnera déjà l'occasion de mettre à l'épreuve le questionnaire,

pour le cas échéant y apporter des corrections et des amendements.

2.2.4. Lieux d'enquête[10]

Outre cette activité, font partie de la phase préparatoire la sélection des lieux destinés à la production de films vidéo. En voici quelques exemples, reflétant les cinq excursions en France effectuées jusqu'à présent.

a) Choix de la région
- la Lorraine ou Paris
- Paris ou la banlieue
- grande ville - petite ville
- ville industrielle - ville résidentielle/rurale.

Il va de soi que le choix d'une région peut avoir des implications pour la sélection des thèmes qu'on aimerait aborder lors des interviews. C'est ainsi que nous nous sommes servis de questionnaires différents selon les régions fréquentées en France. Dans un milieu rural, par exemple, comme celui de Château-Salins en Lorraine, on a surtout posé des questions sur l'agriculture. A Pont-à-Mousson, ville industrielle et culturelle, on a interrogé les gens sur les problèmes du travail et du chômage ainsi que sur les activités culturelles. Dans la région parisienne, que nous avons visitée à deux reprises, nous avons beaucoup insisté dans les interviews sur les différences entre la ville de Paris et la banlieue.

La réaction des gens aussi peut varier considérablement d'une région à l'autre. On notera surtout une grande différence entre le comportement des gens de province que l'on peut aborder assez facilement et le comportement des gens des grandes cités, telles que Paris,qui n'ont pas toujours beaucoup de

temps à consacrer aux questions de l'interviewer. D'autre part, si les Parisiens font généralement preuve de beaucoup de présence d'esprit, les réactions dans les petites villes et les villages par contre peuvent être plus lentes. L'essentiel c'est que l'interviewer sache se mettre au diapason de ses "clients".

b) Choix du lieu d'enregistrement

1. A l'extérieur

- les places publiques
- les jardins publics } contexte anonyme
- les rues secondaires
- les marchés } contexte anonyme/familier

2. A l'intérieur

- les cafés
- les magasins } contexte anonyme/familier
- les mairies contexte officiel

Par rapport à l'opposition rural - urbain le degré de familiarité entre l'interviewer et son public semble être d'une importance plus fondamentale. Il peut y avoir une différence énorme entre l'interview réalisée dans un milieu familier, comme cela peut être le cas dans un café par exemple, et l'interview réalisée dans un contexte anonyme tel que la rue.

Par milieu familier nous n'entendons pas ici les liens personnels qui peuvent exister entre l'interviewer et les personnes à interviewer. Cela pourra même présenter plus d'inconvénients pour la réalisation d'une interview que d'avantages. C'est à l'interviewer de créer d'abord un contact entre lui-même et le milieu où il voudra réaliser ses interviews.

Autrement dit, il est tout à fait indiqué de faire d'abord la connaissance des gens dans le milieu où ils évoluent quoti-

diennement pour chasser la méfiance et établir un climat de confiance. Sur le plan pratique, il nous paraît souhaitable qu'un sous-groupe de l'équipe s'installe dans un quartier de la ville, qu'il ne quittera pas jusqu'à la fin de son séjour.

Le fait de questionner les gens sur des sujets les concernant directement ou indirectement peut contribuer dans une large mesure à ce que l'interviewé soit prêt à s'ouvrir vraiment à son interlocuteur.

Les échantillons recueillis dans ces conditions-là se caractérisent généralement par une langue plus spontanée et familière que celle que l'on trouve dans les enregistrements effectués dans la rue avec un public anonyme. Précisons toutefois qu'il est utile d'enregistrer les deux variétés linguistiques, la langue familière et la langue plutôt formelle, toutes les deux ayant leur place dans l'apprentissage des langues.

Sur le plan technique de l'utilisation de la caméra vidéo, on veillera à ce qu'il y ait toujours suffisamment de lumière, bien qu'on puisse même tourner des scènes dans un endroit où cela ne serait plus possible avec la caméra super-huit. On veillera également à ce que les endroits où l'on voudrait réaliser les interviews ne soient pas trop bruyants. Si les scènes à l'extérieur se prêtent généralement mieux à la lumière, les scènes à l'intérieur, par contre, présentent moins de bruit. Il y a encore une autre différence entre les interviews effectuées à l'extérieur et celles réalisées à l'intérieur.

A l'extérieur il faut surtout employer une stratégie apte à pouvoir aborder les gens dans leur anonymat. A l'intérieur,

par contre, il vaut mieux employer des procédés plus personnels pour attirer l'intérêt des gens. D'une manière générale, ayant gagné la confiance d'une personnalité connue de l'endroit, on pourra facilement faire la connaissance d'autres personnes. C'est ainsi que dans notre excursion à Château-Salins, par exemple, le coiffeur, personnage expansif et sympathique, a pu jouer le rôle d'intermédiaire entre les gens et le groupe d'étudiants allemands.

2.2.5. Personnes à interviewer

Quelles personnes interviewer ? Dans la rue, c'est un peu le hasard qui fait les choses. Grâce à une rencontre de fortune nous avons pu interviewer par exemple un romancier au Bois de Boulogne, sans que nous ayons préalablement connu sa profession.

A l'intérieur, par contre, on aura l'occasion d'interviewer des personnes de certaines catégories professionnelles tels que les commerçants ou les cafetiers du quartier, ainsi que - cas plus rare - des personnages officiels. Grâce à des intermédiaires du quartier de la Butte aux Cailles à Paris, nous avons eu l'occasion de rencontrer l'ancien secrétaire de Marcel Pagnol qui a bien voulu nous accorder une interview. De même, à la suite d'un contact établi par le responsable allemand du jumelage entre la ville sarroise de Schmelz et celle de Mitry, près de Paris, nous avons pu enregistrer un long discours spécialement adressé aux étudiants allemands de l'Université de la Sarre, par monsieur le maire de la commune de Mitry.

Nous pensons que les enregistrements doivent tenir compte de toutes les tranches d'âge, femmes, hommes et enfants et de tous les groupes sociaux pour pouvoir réunir un matériel linguistique le plus diversifié possible.[11]

Notons que certains parmi nos étudiants se sont surtout intéressés à une certaine catégorie de langue spontanée, du type français familier et même français populaire. Ceci surtout, parce que ces variantes linguistiques ne se rencontrent guère dans l'enseignement du français langue étrangère, même pas à l'université.

2.3. Production de films vidéo sur le terrain

2.3.1. La caméra vidéo

Dans notre méthodologie d'enquête la caméra vidéo a une fonction charnière. Grâce à la possibilité de conserver les interviews filmés sur le terrain, elle permet - une fois rentré à l'université - de réutiliser ce même matériel dans la classe de langue.

Comment le tournage d'un film vidéo sur le terrain se passe-t-il d'une manière concrète ? L'expérience montre que le fait pur et simple d'installer la caméra vidéo quelque part peut déjà attirer les gens, soit pour des raisons de curiosité, soit parce qu'ils s'imaginent pouvoir paraître à l'écran devant le grand public. Même si on leur explique la raison d'être de notre tournage, souvent ils ne changent pas d'avis.

Par rapport aux enregistrements sonores avec le magnétophone où l'interviewer doit prendre l'initiative lui-même, la caméra vidéo présente l'avantage d'attirer les gens. Ce phénomène semble plus courant dans les petites villes que dans les grandes cités.

Il va de soi que cet état des choses facilite beaucoup le contact entre les étudiants et les natifs. Participent au tournage d'une interview :

- le cameraman
- un ou deux interviewers non-natifs
- un ou deux interviewés natifs
- un étudiant chargé de faire le protocole de l'interview
- un étudiant chargé de prendre des photos.

On placera la caméra à une certaine distance des personnes à interviewer - entre 4 et 8 mètres à peu près - 1° pour qu'elles ne soient pas trop impressionnées par la technique et 2° pour pouvoir mieux actionner le zoom. C'est ainsi que la caméra peut capter différentes perspectives de l'interview :

1. prise de contact entre l'interviewer et l'interviewé
2. focalisation sur les deux interlocuteurs
3. focalisation sur l'interviewé ou sur l'interviewer
4. prise de congé des interlocuteurs
5. prolongation éventuelle de l'interview.

Le tournage des différents moments de l'interview (cf. ci-dessus p. 100) peut rendre service lors de l'exploitation didactique en classe de langue.

2.3.2. Stratégie de l'interrogation

Pour obtenir un rendement didactique assez important, il est indiqué de poser toujours la même question à plusieurs personnes,[12] ou tout au plus, de présenter chaque fois un seul et même volet du questionnaire. La grandeur invariable dans cette démarche, c'est la question de l'interviewer, les variables par contre : les différentes réactions des personnes interviewées. Autre avantage de ce procédé : on n'abuse pas trop des personnes interviewées, ce qui ne manquera certainement pas de rendre l'interviewé plus disponible à répondre aux questions de l'interviewer.

Pour provoquer des réactions comparables de la part des personnes interviewées, l'interviewer ne doit pas trop changer de tactique "interrogatoire". C'est seulement à cette condition-là que l'apprenant pourra disposer d'un corpus thématique plus ou moins homogène.

Vu l'hétérogénéité de la langue authentique en général, l'étudiant se doit de ne pas aborder trop de sujets différents en même temps.

2.3.3. Apprendre sur le terrain

Il est vrai que les variantes linguistiques et sémantiques à l'intérieur du même corpus thématique sont encore assez importantes. Mais il ne reste pas moins qu'il est plus facile pour l'étudiant d'apprendre déjà quelque chose sur le terrain à partir d'un corpus d'une homogénéité relative que de sauter d'un sujet à l'autre.

Mais est-ce bien nécessaire que l'apprentissage commence déjà dès le tournage sur le terrain ? Ne vaut-il pas mieux réserver cette phase à la classe de langue ? Sans doute peut-on, grâce à des procédés de sélection et de montage, produire des séquences de langue encore plus homogènes, même à partir d'un matériel brut hétérogène.

Mais là n'est pas le problème. N'est-ce pas perdre du temps précieux que de ne pas profiter de l'impact fort de la situation sur le terrain pour engager le processus d'apprentissage dès le séjour à l'étranger.

Malgré une bonne formation en compréhension orale, les étudiants affirment souvent ne pas comprendre des passages entiers pendant le déroulement de l'interview sur place. Outre

le fait qu'ils n'ont peut-être pas encore vraiment l'habitude de faire des interviews sur le terrain, c'est surtout l'immense hétérogénéité de la langue authentique ainsi que la complexité des marques idiolectales du langage des interviewés qui font qu'une partie du temps passé sur le terrain serait perdu, si l'interviewer, grâce à la technique "interrogatoire" citée ci-dessus, n'imposait pas - du moins jusqu'à un certain degré - une certaine structure à la langue de son partenaire. Et voilà tout l'art de l'interviewer !

Nous pensons que les effets de la mémorisation, et d'une manière générale de l'apprentissage, pourraient être considérablement augmentés si dès le tournage du film sur place, l'étudiant pouvait déjà suivre des démarches similaires à celles employées plus tard dans la phase de l'exploitation didactique. La manière ainsi que l'ordre dont les interviews ont été réalisées peuvent exercer une certaine influence, nous semble-t-il, sur la façon d'apprentissage dans un cadre institutionnalisé. D'une manière générale les personnes interviewées ainsi que les lieux de rencontre peuvent avoir un impact sur l'apprentissage linguistique. D'autant plus si les différentes interviews ont toutes été réalisées dans le même quartier, comme la Butte aux Cailles à Paris, où tout le monde semble se connaître plus ou moins.

Il va de soi que la démarche "interrogatoire" présentée ci-dessus ne constitue qu'une possibilité parmi d'autres de structurer la langue authentique.

L'étudiant s'intéressant vivement à un sujet se contentera difficilement d'une ou deux questions. L'interview une fois engagée, il aimerait bien la poursuivre pour finalement la me-

ner à bon terme. Mais comment maîtriser les difficultés linguistiques dans ce cas-là ? Est-il indiqué que l'étudiant intervienne d'une manière active pour clarifier les difficultés de compréhension ?

2.3.4. Comportement pendant l'interview

L'interview peut être considérée comme une forme hautement pédagogique en ce sens que l'apprenant/interviewer peut se contenter de poser quelques questions sans être pour autant obligé de faire preuve d'une compétence d'expression orale poussée, ce rôle étant réservé à l'interviewé.[13]

En plus, pour ne pas trop gêner le bon fonctionnement de l'interview, il va de soi que l'apprenant ne peut à tout moment interrompre l'interviewé pour l'interroger sur des problèmes de langue. Il faut même souligner que l'attitude fréquemment adoptée par l'interviewer de feindre avoir compris son interlocuteur, fait partie de la technique même de l'interview.

Cependant, dans le cas de difficultés majeures mettant en danger la compréhension mutuelle entre l'interviewer et l'interviewé, il est absolument nécessaire que l'apprenant intervienne d'une manière active pour résoudre ces problèmes.

Notons qu'en dehors de ces difficultés majeures l'apprenant aura toujours la possibilité d'attirer l'attention de l'interviewé sur certains points de langue. L'essentiel, c'est que l'apprenant manifeste vraiment ce désir. Cette attitude de l'interviewer peut contribuer à ce que le natif prenne au sérieux le fait que son partenaire est étranger, et qu'il accepte de se mettre au niveau de son interlocuteur.

Notons toutefois qu'il est toujours préférable que l'appre-

nant/interviewer formule ses difficultés en fonction de ses besoins communicatifs et non selon une terminologie métalinguistique. Autrement dit, il faudrait veiller à ce que l'interview ne tourne pas à une leçon de grammaire. Ce qui pourrait finalement mettre en danger l'interview elle-même.

Il n'en reste pas moins vrai que dans des cas exceptionnels, la langue française peut constituer en elle-même le sujet de l'interview, ce qui est bénéfique pour l'apprenant.

Notons finalement que souvent il n'est même pas nécessaire que l'apprenant intervienne en cas de difficultés. Le natif aura une tendance naturelle à se mettre au niveau de son interlocuteur.[14] Pour des exemples voir ci-dessous 3.4.

2.4. Exploitation pédagogique

2.4.1. Généralités

Quant à la technique de l'exploitation didactique pendant la deuxième phase à l'université nous n'allons traiter que des aspects concernant la spécificité de cet apprentissage. Pour ce qui est de la méthodologie générale de l'enseignement des langues par la télévision nous renvoyons nos lecteurs au cahier 38 des Etudes de Linguistique Appliquée : "Télévision non-scolaire et enseignement des langues".[15]

Notons tout de suite que l'exploitation didactique se fait dans un cours intensif à raison de six heures par jour. Le fait que ce cours suive immédiatement le séjour à l'étranger, contribue à un renforcement des expériences vécues sur le terrain.

2.4.2. Apprentissage institutionnalisé vs apprentissage sur le terrain

Comme nous l'avons vu ci-dessus, l'apprentissage linguis-

tique ne commence pas seulement à partir de la deuxième phase, il ne fait que se poursuivre dans la classe de langue à l'université. Cela ne veut pas dire pour autant que les deux types d'apprentissage soient absolument identiques. Si l'apprentissage sur le terrain peut être qualifié d'occasionnel ou ponctuel, l'apprentissage à l'université sera plus systématique et contribue à l'approfondissement des connaissances. A l'intensité du vécu sur le terrain correspond l'intensité de l'apprentissage pendant la deuxième phase.

L'essentiel c'est qu'il y ait une certaine continuité thématique et méthodologique entre l'apprentissage sur le terrain et l'exploitation didactique dans un cadre institutionnel.[16]

Cela ne va pas de soi, si, par exemple, on tient compte des expériences de l'assistanat pendant lequel les étudiants ont l'occasion durant un an d'apprendre le français en milieu naturel. Cet acquis linguistique est rarement mis à contribution par l'enseignement universitaire, celui-ci attachant traditionnellement peu d'importance à la langue parlée.

Dans l'optique de la méthodologie d'enquête présentée ici, l'essentiel est que les deux phases - l'apprentissage sur le terrain et l'apprentissage institutionnalisé - se valorisent mutuellement.

Apprenant et enseignant ont un point commun de départ : le vécu sur le terrain. Ces expériences vécues sur le tas peuvent toujours être réactivées dans la deuxième phase, grâce aux films vidéo tournés sur place. Voilà la différence capitale entre l'utilisation d'une émission TV quelconque à des fins didactiques et l'utilisation d'un matériel tourné par les appre-

nants eux-mêmes et cela dans l'intention explicite d'améliorer leurs connaissances de langue.

Par rapport aux documents anonymes des mass média, l'étudiant est beaucoup plus concerné par la vidéo. Etant acteur, il peut faire l'objet-même du film.

Dans la phase de l'apprentissage sur le terrain, l'étudiant vit l'expérience de l'interview tout en étant filmé à l'aide de la caméra vidéo. Et grâce à la technique le contact entre le natif et le non-natif peut être prolongé et transplanté dans la classe de langue.

Vivre cette transposition ne signifie pas une simple répétition ou un dédoublement du vécu, au contraire ! L'étudiant dont toute l'attention était focalisée sur la réussite de son interview pendant la première phase sur le terrain, une fois libéré des contraintes psychologiques et pragmatiques inhérentes à cette situation, pourra, pendant la deuxième phase, se consacrer entièrement et d'une manière détachée, à l'analyse ainsi qu'à l'utilisation pédagogique de l'interview elle-même.

Et, chose curieuse, bien que révolue depuis longtemps, l'interview entre l'apprenant et le natif continue à vivre pendant les phases de réactivation dans la classe de langue. Autrement dit ce n'est que pendant la deuxième phase que l'interview prend toute sa signification.

Pendant l'analyse de l'interview, l'apprenant pourra certes augmenter le taux de compréhension, souvent encore assez faible pendant la situation réelle. Mais, chose plus importante, c'est souvent seulement à ce moment-là qu'il fera vraiment connaissance avec la personne qu'il avait interviewée lui-même auparavant.

Grâce à l'écran TV l'étudiant peut arriver à une connaissance plus approfondie, voire à une réinterprétation de la réalité vécue antérieurement. Mais il ne fera pas seulement connaissance avec le natif, il se découvrira lui-même et ceci pour la première fois, abstraction faite du feedback direct, véhiculé par son interlocuteur lors de l'interview.

Dans le cas du natif, il ne s'agit que d'un changement de perspective : l'apprenant l'ayant déjà connu sur le terrain, le retrouve maintenant à l'écran.

La reconnaissance visuelle de soi-même, par contre, n'est possible que grâce à l'enregistrement vidéo. Dans l'enregistrement au magnétophone il n'y a que des traces sonores du comportement de l'interviewer. Le film vidéo, par contre, permet de comprendre le comportement de l'interviewer dans sa globalité.

Ce qui nous intéresse ici tout particulièrement, c'est la comparaison entre le comportement de l'apprenant dans la situation de l'interview et celui pendant le visionnement de cette même interview. Grâce au décalage entre les deux, et surtout grâce à la situation détendue dans laquelle se trouve l'apprenant pendant le visionnement de son interview en classe de langue, il aura l'occasion, dans une large mesure, et à maintes reprises, de se corriger lui-même. Et c'est l'étudiant lui-même qui semble le mieux placé pour détecter les moments de réussite et de défaillance vécus pendant la situation réelle de l'interview. L'enseignant n'ayant pas participé activement à l'interview aura souvent du mal à interpréter d'une manière objective le comportement de l'interviewer à un moment donné.

C'est ainsi que la comparaison entre le vécu et le vu peut constituer pour l'apprenant une excellente possibilité lui ré-

vélant sa véritable personnalité et ainsi lui faire prendre conscience de la difficulté de maîtriser une situation. Cela peut conduire quelquefois à des résultats assez spectaculaires. C'est ainsi qu'une étudiante, après avoir visionné l'interview qu'elle avait réalisée elle-même sur le terrain, avait constaté qu'elle était finalement plus forte qu'elle ne l'avait pensé pendant la situation vécue. C'est ainsi que la vidéo peut contribuer à une autoévaluation plus juste de l'apprenant.

2.4.3. Méthodologie

Présentons rapidement les différents moments de la phase deux : l'exploitation pédagogique des interviews.

I. Entraînement à la compréhension orale :
   1. phase audiovisuelle : visionnement des documents vidéo
   2. phase orale : déchiffrage de la bande son.

II. Entraînement à l'expression orale :

a) 1. Préparation du jeu de rôle
   - l'imitation de l'interviewer
   - l'imitation de l'interviewé.
   2. Enregistrement de l'interview à l'aide de la caméra vidéo.
   3. Comparaison entre l'interview sur le terrain et l'interview en classe de langue.

b) 1. Analyse linguistique, sémiotique et psychologique de l'interview.
   2. Discussion (dirigée, libre).

Pour une présentation détaillée de la méthodologie de l'interview, voir notre contribution "Alternativer Fremdsprachenunterricht : Video" (Bufe, 1983b).

Retenons tout simplement ici que l'exploitation des interviews ne doit pas se contenter d'une approche linguistique plus ou moins formelle. Tout au long du cours intensif, on veillera à ce que le modèle du vécu soit repris et revalorisé dans la classe de langue par des techniques pédagogiques favorisant toutes sortes d'interactions entre les apprenants. C'est ainsi que l'interview, bien qu'une forme assez fermée, peut donner naissance à des formes d'activité orale beaucoup plus ouvertes, tel que le débat ou la discussion libre.

3. Analyse d'interviews

3.1. Généralités

Pour donner une idée de la manière dont peuvent se dérouler les interviews sur le terrain, nous allons présenter maintenant quelques cas concrets.[17]

Ce qui nous intéresse particulièrement, ce sont les problèmes communicatifs qui peuvent se poser dans l'interaction face à face entre l'interviewer et l'interviewé.

La maîtrise de ces problèmes, soit pendant la situation de l'interview elle-même, soit plus tard en classe de langue, permet à l'apprenant de perfectionner ses connaissances en langue française.

L'étude des réactions des interlocuteurs nous permet de distinguer entre deux espèces de problèmes communicatifs : des problèmes implicites et des problèmes explicites. Dans le premier cas, c'est par l'interprétation du comportement verbal et non verbal qu'on arrive à détecter ces problèmes. Dans le deuxième, ce sont les interlocuteurs eux-mêmes qui verbalisent d'une manière directe les problèmes de communication.

3.2. Problèmes implicites

3.2.1. Défaillance de la compétence de l'interrogation[18]

Comparons d'abord la réaction de deux personnes différentes, celle d'un conseiller municipal et celle d'un boulanger, à l'égard d'une question posée par le même interviewer :

1° Le conseiller municipal :

I^er^ : - Il s'agit ici euh non seulement d'une euh d'une ville industrielle, mais aussi culturelle. Euh vous pourriez nous raconter euh un peu euh sur les offres culturels (sic!) ici [à Pont-à-Mousson]?

I^é^ : - Ben euh c'est-à-dire oui. Ici, vous le savez aussi bien que moi, nous avons les Prémontrés.

2° Le boulanger :

I^er^ : - Y a quand même un offre (sic!) euh culturel ici, non ?

I^é^ : - Un c- , un un centre culturel ?

I^er^ : - Y a un centre culturel... ?

I^é^ : - Ah ben, vous avez le centre culturel des Prémontrés, là.

L'hésitation des deux interviewés s'exprimant par c'est-à-dire et un centre culturel ? peut s'expliquer par l'expression peu idiomatique offre culturel et les fautes morphosyntaxiques raconter sur et un offre.

Ce qui importe, c'est que l'interviewer soit sensibilisé aux réactions de ses interlocuteurs, réactions qui peuvent lui signaler une défaillance dans son comportement verbal. La prise de conscience de ces problèmes de communication l'aidera à mieux formuler ses questions.

3.2.2. Compréhension globalisante

Le fait de poser une question sans tenir compte de l'information donnée par l'interviewé auparavant peut signaler que l'interviewer n'a pas bien compris son interlocuteur. C'est ainsi que dans une interview avec un facteur, l'interviewer pose la question : "Y a quel secteur euh industriel ici ?", bien que celui-ci, quelques instants auparavant, eût déjà évoqué les fonderies à Pont-à-Mousson.

Une attitude pareille peut provoquer l'étonnement de la part de l'interviewé qui, comme dans le cas de notre facteur, réagit de la manière suivante : "Ben y a phh... Pont-à-Mousson, c'est la renommée mondiale euh pour le tuyau, hein."

Les questions s'intégrant mal dans le contexte général de l'interview ne font finalement que retarder le déroulement normal de l'entretien.

Dans l'exemple que nous venons de citer, il est évident que l'interviewer n'a pas bien compris l'information donnée par l'interviewé.

Mais il y a d'autres cas, où cela est moins évident. Souvant l'étudiant n'ayant pas bien compris la réponse de son interlocuteur, semble adopter un comportement plutôt neutre, pour ne pas dire ambigu, si bien qu'il est assez difficile de savoir s'il a vraiment compris ou pas une information donnée.

Voilà un exemple illustrant cette attitude : L'interviewer s'intéresse à la profession de son interlocuteur :

I^{er}: - Et vous faites quoi exactement euh ?

I^{é} : - Je suis préposé à la distribution.

I^{er}: - Ah oui ! Hm. Et ça vous fait plaisir, oui ?

I^{é} : - De travailler ?
I^{er}: - Ce travail-là ?, oui.
I^{é} : - Oui...

Le fait que l'interviewé complète la question de l'interviewer "Et ça vous fait plaisir, oui ?" par "De travailler ?" nous montre qu'il ne sait pas très bien à quelle question précise il doit répondre. Cette deuxième question que l'on pourrait qualifier d'interrogation-commentaire ne montre pas clairement si l'étudiant a vraiment deviné la profession de son interlocuteur.[19]

Le fait de ne pas se prononcer nous met dans une situation ambiguë, ce qui permet de poursuivre l'interview. En plus, l'étudiant, faisant appel à des généralités, trouve ainsi un refuge. Ne fait-il pas preuve après tout d'une bonne tactique ?

Cependant, est-ce que cette manière de contourner les difficultés ne prive pas aussi l'étudiant de l'information qu'il aurait bien voulu obtenir ?

Toutefois, l'étudiant ayant conscience de la finalité de son enquête, c'est-à-dire la collecte du matériel pédagogique, pourrait être amené à ne pas attacher trop d'importance à l'obtention d'une information précise. Ne pourrait-il pas seulement se contenter de rapporter chez lui un matériel linguistique assez riche, indépendamment de la précision des informations recueillies ?

Et voilà une différence capitale entre l'interview officielle et l'interview de l'apprenant. Dans le premier cas l'obtention d'informations précises est une nécessité journalistique et dans le deuxième cas l'accent doit être porté sur l'exploitation pédagogique.

Toutefois, l'étudiant en négligeant trop l'aspect du contenu, risque de mettre en danger son enquête. En se contentant d'une compréhension trop globale pendant la conduite de l'interview, il ne fait que finalement se priver des possibilités d'apprendre le français d'une manière différenciée.

Voici un autre exemple illustrant également la compréhension approximative de l'interviewer/apprenant. L'interviewée ("pied noir") répond à une question portant sur le travail de son enfant aîné :

I^{ée}: - La la fille ? Oui, elle travaille, oui, oui...
I^{er}: - La fille, oui...
I^{ée}: - Malheureusement elle a un C.A.P. de coiffure mixte et puis au total elle est dans les cuisines dans une cantine.
I^{er}: - Elle n'a pas trouvé de d'emploi ?
I^{ée}: - Elle n'a pas, elle n'a pas trouvé d'emploi euh dans sa, dans sa branche.

La question de l'interviewer "Elle n'a pas trouvé de d'emploi ?" montre clairement qu'il n'a pas bien compris la réponse de l'interviewée. Il est difficile de savoir si cette défaillance est due à la construction syntaxique peu correcte de l'interviewée, ou bien à un manque de compréhension lexicale de la part de l'interviewer/apprenant. Ce qui importe plus, c'est l'aide de l'interviewée. Grâce à sa correction l'apprenant a l'occasion de passer de la compréhension approximative à une compréhension plus détaillée.

3.2.3. Fautes de langue

Les problèmes communicatifs traités jusqu'ici se situent sur le plan de l'enchaînement des idées. A part ces problèmes

sémantiques, il peut y en avoir d'autres, n'ayant pas d'impact direct sur la compréhension du message. Parmi ces incorrections mineures on peut citer quelques fautes de grammaire.

Voici deux exemples portant sur l'emploi des prépositions :

1° I^{er} : - Et qu'est-ce que tu fais à part de ça ?
$I^{é}$: - A part ça euh je fais du scoutisme.

2° Parlant de la criminalité à Paris, les interlocuteurs échangent des propos au sujet d'un incident :
I^{er} : - C'était au métro ou ... sur la rue ?
$I^{é}$: - Non non dans la rue.
I^{er} : - Dans la rue ?
$I^{é}$: - Dans la rue le soir.

Notons d'abord la correction immanente des fautes de préposition par l'interviewé. La correction s'inscrit dans le cadre naturel de l'entretien : Dans le premier cas, il s'agit d'une reprise due au changement de locuteur, dans le deuxième, d'une réponse à une question contenant une alternative.

La différence entre la première et la deuxième interview, c'est que l'interviewer, en réemployant la forme corrigée par l'interviewé, confirme indirectement avoir compris.

3.3. Problèmes explicites

3.3.1. Généralités

Revenons maintenant aux problèmes explicites dans l'interaction face à face de l'interview. En cas de difficultés les interlocuteurs peuvent intervenir d'une manière directe pour clarifier les points de langue rendant difficile la compréhension mutuelle.

Si l'apprenant ne comprend pas une notion clef, il a toujours l'occasion de s'adresser directement à son interlocuteur pour lui demander de l'aide. La possibilité de pouvoir exploiter directement l'interview sur le plan didactique présente un grand avantage par rapport à la compréhension à sens unique des émissions diffusées par les mass média.

3.3.2. Questions de l'interviewer

L'exemple suivant nous montre d'une manière très explicite, la possibilité pour l'interviewer d'apprendre quelque chose sur le terrain dans une situation d'authenticité.

L'interviewer pose une question sur les activités d'une dame interviewée au Champs de Mars à Paris. Et elle de répondre :

I^{ée}: - Eh bien euh l'année dernière je me suis occupée d'un bénévolat très important euh on dirait des paumés du ... 7ème arrondissement.

I^{er}: - Qu'est-ce que c'est ?

I^{ée}: - "Les paumés" entre guillemets je mets, parce que c'est un terme qui est un peu passé dans la langue courante. Mais, en fait euh ça signifie des gens euh qui sont un petit peu désorientés, et puis qui socialement ont besoin d'aide...

I^{er}: - C'est difficile aussi je crois, de s'occuper des gens comme ça.

Nous voyons ici que l'étudiant n'apprend pas seulement le sens de paumé, mot inconnu pour lui, mais aussi les marques sociolectales de son emploi. A la différence de la définition donnée par les linguistes dans les dictionnaires, l'explication donnée par la dame interviewée est une définition non profes-

sionnelle, certes. Mais elle nous semble aussi valable que celle fournie par les dictionnaires.

D'autant plus que cette définition est privée du jargon technique et actualisée par les marques orales de la langue parlée spontanée. C'est ainsi que l'interviewer non-francophone aura probablement plus de facilité d'accéder au sens de ce terme nouveau que de se consacrer à de longues recherches dans les dictionnaires.

La question posée par l'interviewer ne signifie pas toujours qu'il est à la recherche d'une explication linguistique. Il peut aussi bien poser une question sur un mot clef pour relancer la discussion, ou pour obtenir une information supplémentaire.

A ce titre l'exemple suivant est intéressant :

I^{er} : - Tu sais faire du ski ?
I$^{ée(1}$: - Euh oui un petit peu.
I$^{ée(2}$: - Non moi, je fais de la luge moi.
I^{er} : - Ça veut dire quoi ?
I$^{ée(2}$: - Ben c'est un traîneau, c'est pareil qu'un traîneau, ben on se met dessus et puis on descend une côte.[20]

La question de l'interviewer "ça veut dire quoi ?" est ambiguë. Elle peut porter sur le vocable luge, mais elle peut aussi avoir la fonction d'inciter la jeune fille interviewée à préciser un peu ses activités sportives.

3.3.3. Questions de l'interviewé

Les exemples cités jusqu'à présent illustrent des problèmes de compréhension de la part de l'interviewer. Mais la per-

sonne interviewée, elle aussi, peut avoir du mal à comprendre son partenaire étranger qui ne s'exprime pas toujours selon les normes du français les plus usuelles.

Dans une interview sur la criminalité à Paris, l'interviewer pose la question suivante en employant un anglicisme peu courant en français en cette acception.[21]

I^{er}: - Est-ce que vous croyez que ici le ... underground euh c'est très étendu ?

Et la personne interviewée de réagir de la manière suivante :

I^{ée}: - J'ai pas... précisément bien compris la question. Underground ?

Le premier interviewer étant bloqué, le deuxième essaie de fournir de l'aide en précisant : "Les loubards, il y a beaucoup de loubards...".

Normalement ce genre de question est plutôt rare, l'interviewé natif comprend son interlocuteur malgré ses incorrections linguistiques. Dans le cas de l'expression underground, par contre, il était obligé de se renseigner sur l'intention communicative de sa partenaire pour pouvoir fournir une réponse adéquate.

3.4. Mesures préventives

Outre les problèmes communicatifs présentés jusqu'ici, il y a aussi des mesures de précaution prises par l'interviewé natif pour faciliter à son partenaire non-natif la compréhension du message à faire passer.[22] En voici deux exemples :

Parlant des possibilités du logement pendant les vacances, l'interviewer pose la question suivantes :

I^{er} : - Vous avez une maison là-bas ou vous habitez dans un hôtel ?

$I^{ée}$: - Bon ben, dans un V.V.F., c'est des maisons qu'on loue.

Bien que la phrase "c'est des maisons qu'on loue" ne fournisse pas une définition complète, ni une explication du sigle V.V.F.,[23] elle a une valeur opératoire en ce sens que l'étudiant sait à peu près de quoi il s'agit.

Dans le deuxième exemple, l'interviewer se sert de plusieurs procédés d'explicitation des termes supposés difficiles. Dans le contexte de la criminalité à Paris, l'interviewer pose la question suivante :

I^{er} : - C'est quel genre de gens ?

$I^{é}$: - Y a de tout. Il y a des loubards, ce sont des voyous, et puis euh y a aussi ce qu'on appelle les autonomes hein, ce qu'on appelle les autonomes qui sont des groupes d'extrême gauche hein...

Les procédés tels que la définition par synonyme ou le marquage d'un terme par la formule ce qu'on appelle[24] constituent des moyens très utiles pour faciliter l'accès à des passages difficiles.

Citons, pour terminer la liste des exemples, le début d'une interview avec un boulanger, où la charge didactique saute aux yeux :

I^{er} : - Vous êtes originaire de Pont-à-Mousson ?

$I^{é(1}$: - Oui, je suis vieux Mussipontain. On appelle les gens de Pont-à-Mousson des "Mussipontains".

I^{er} : - Ah bon !

$I^{é(1}$: - Ah bon !

$I^{é(2}$: - Alors je suis un vieux Mussipontain.

Les passages que nous venons de présenter pourront être qualifiés de "micro-textes auto-explicatifs". L'essentiel c'est qu'ils fassent corps avec le texte intégral de l'interview. Et voilà une différence capitale par rapport aux procédés de sémantisation plus ou moins détachés du texte cible tels que la technique de la paraphrase ou la pratique du texte filtre utilisée lors de la présentation d'une leçon nouvelle.

Il va de soi que la fréquence, ainsi que la densité des passages auto-explicatifs dépendent dans une large mesure de la qualité de la compétence en langue étrangère. L'essentiel, c'est que l'apprenant peut ainsi atteindre une certaine autonomie[25] par rapport à des textes d'une difficulté plus ou moins grande.

L'interview entre le natif et le non-natif peut contribuer à neutraliser la scission entre une pédagogie à partir d'un matériel purement artificiel d'une part, et d'autre part, un enseignement basé uniquement sur les documents authentiques à proprement parler.

L'explication immanente des difficultés linguistiques est valorisée par l'authenticité du langage du natif, ce qui ne manquera pas de produire des effets positifs sur le comportement langagier de l'apprenant.

Université de la Sarre
Département des langues romanes
D 6600 Sarrebruck

Wolfgang Bufe

Notes

* Pour une version plus complète de la contribution suivante, voir Bufe (1983b).

1. Pour de plus amples détails, voir Bufe (1980).

2. Voir Bufe (1979) et Bufe/Scherer (1981).

3. En dernière analyse, cela nous semble valable malgré les différentes possibilités d'exploitation pédagogique d'une émission TV.

4. Pour l'aspect psycholinguistique de cette différence voir l'opposition entre "Natürlicher Zweitsprachenerwerb" et "Gesteuerter Zweitsprachenerwerb" dans Felix (1982).

5. Nous écartons ici les aspects variés des milieux socioculturels différents qui, en effet, peuvent jouer un rôle important.

6. Pour plus de détails voir Bufe (1980, 123s.).

7. Si pour Smith/Verguet (1979) le séjour à l'étranger constitue le point d'arrivée, pour nous, c'est le point de départ. Nous pensons que notre démarche peut favoriser beaucoup plus la créativité sur place de l'apprenant.

8. Pour les moyens linguistiques cf. Weinrich (1982a, 679ss.).

9. A moins de se servir des "accus" de la voiture. Dans ce cas on peut brancher le magnétoscope sur la prise de l'allume-cigare. Bien que le rayon d'action pour la réalisation des enregistrements soit ainsi considérablement élargi par rapport aux piles de rechange, l'utilisation de piles peut garantir une mobilité plus grande que les "accus" de la voiture.

10. Pour les problèmes posés par l'enquête linguistique en général voir Zwirner (1964) et Ternes (1975).

11. Voilà une différence capitale entre l'enquête linguistique à proprement parler et la collecte de documents sonores à des fins didactiques. Si dans le premier cas c'est l'échantillon linguistique bien choisi qui prime, dans le second cas, c'est la variété linguistique la plus grande possible dans un centre d'intérêt donné.

12. Procédé suivi dans notre manuel Le français chez les Français, voir Bufe et al. (1980).

13. Sur l'utilisation pédagogique de l'interview, surtout sur les rapports multiples qu'entretiennent l'interviewer et l'interviewé voir Bufe (1983a).

14. Quant aux procédés d'adaptation linguistique entre le natif et le non-natif voir Simpson (1981).

BEST COPY AVAILABLE

15. Voir surtout notre contribution "L'enseignement des langues à l'université à l'aide de la télévision" (pp. 119-144).

16. Cf. Bufe (1980, 123s.).

17. Les extraits d'interviews présentés ci-dessous sont tirés des matériaux vidéo recueillis à l'occasion des excursions linguistiques à Paris (automne 1982) et à Pont-à-Mousson (printemps 1983). - Pour le montage de la bande vidéo nous tenons à remercier M. P. Viallon de l'Institut d'Etudes Françaises, Université de la Sarre.

18. Sur la "compétence interrogative" en didactique des langues voir Weinrich (1982b).

19. Cela semble d'autant plus vrai que l'interviewé avait déjà précisé quelques instants auparavant qu'il travaillait "dans l'administration des P.T.T.".

20. Emploi erroné ou régional (?) pour une pente.

21. Cf. le Dictionnaire des anglicismes de J. Rey-Debove et Gilberte Gagnon (Paris, Robert, 1980), s. v. underground.

22. Ann Simpson (1981, 374s.) parle de "clarification devices", procédés d'élucidation employés par le natif parlant au non-natif.

23. V.V.F. = "Villages Vacances Familles" (Quid 1981, 1517).

24. Pour l'anglais voir les exemples avec want we call indiqués par Simpson (1981, 374).

25. Cf. Simpson (1981, 374s.).

Bibliographie

BUFE, W. (1979): "Télévision et compréhension orale" in BAUM, R., F.J. HAUSMANN, I. MONREAL-WICKERT (Eds.), Sprache in Unterricht und Forschung, Tübingen, Gunter Narr, 109-121.

— (1980): "L'enseignement des langues à l'université à l'aide de la télévision", Etudes de Linguistique Appliquée, 119-144.

— (1983a): "Plädoyer für eine Integration der Hör- und Sprechfertigkeiten", à paraître dans AKS-Rundbrief.

— (1983b): "Alternativer Fremdsprachenunterricht : Video", à paraître dans Tübinger Beiträge zur Linguistik, Tübingen, Gunter Narr.

BUFE, Wolfgang, Waltraud BUFE, R. BATZ, A. KRAIF (1980): Le français chez les Français, Frankfurt, Deutscher Volkshochschulverband (3 vol.).

BUFE, W., H. SCHERER (1981): "Fernsehen und Textverständnis : Theoretische Voraussetzung - empirische Forschung - Konsequenzen für die Praxis", Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 7, 94-110.

Etudes de Linguistique Appliquée 38 (1980), Télévision non scolaire et enseignement des langues.

FELIX, S.W. (1982): Psycholinguistische Aspekte des Zweitsprachenerwerbs, Tübingen, Gunter Narr.

MUCCHIELLI, R. (1970): L'interview de groupe, Paris, Entreprise Moderne d'Edition, Librairies Techniques, Editions Sociales Françaises.

SIMPSON, A. (1981): "Interviews between native speakers and non-native speakers as material for listening comprehension", English Language Teaching 35, No. 4, 372-375.

SMITH Sh., P. VERGUET (1979): "Bain linguistique contre douche écossaise : une expérience de séjour intensif à l'étranger", Le Français dans le Monde 18, No. 142, 29-32, 41-47.

TERNES, E. (1975): "Linguistische Feldforschung in der Bretagne und im schottischen Hochland", Zeitschrift für Celtische Philologie 34, 194-222.

WEINRICH, H. (1982a): Textgrammatik der französischen Sprache, Stuttgart, Ernst Klett.

— (1982b): "Vers la constitution d'une compétence interrogative" in Didactique des langues étrangères : français, allemand, Actes du colloque tenu à l'Université Lyon II en mars 1981, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 19-32.

ZWIRNER, E. (1964): Anleitung zu sprachwissenschaftlichen Tonbandaufnahmen, Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.

DISCUSSION

La communication de W. Bufe a suscité bon nombre de réactions parmi l'assemblée.

Des compléments d'information ont permis de mieux situer la pertinence du recours à la vidéo et à la situation d'interview en pédagogie des langues. De plus, des remarques tant méthodologiques que déontologiques ont contribué à mettre en lumière certains avantages et certaines limites inhérentes à ces deux procédés d'apprentissage et de recueil des matériaux didactiques.

Les questions centrées sur les problèmes liés à la pratique de l'interview ont porté sur

a) les techniques utilisées par l'équipe de W. Bufe et les raisons qui ont motivé ces choix;
b) la légitimité morale de l'utilisation de l'interview en général, et à des fins didactiques en particulier;
c) l'attitude hypercorrective des natifs en situation d'interview;
d) les limites du registre nécessaire à la maîtrise de cette activité linguistique spécifique, et le temps de parole qu'elle offre aux étudiants.

a) W. Bufe admet qu'un questionnaire trop rigide peut conduire à un "dialogue de sourd", les étudiants risquant d'être totalement absorbés par les interventions qu'ils ont à placer. Bien que préparé à l'avance, le questionnaire reste donc assez souple pour permettre aux apprenants de prendre des initiatives plus libres, ajustées tant bien que mal au discours de leurs interlocuteurs natifs. Par ailleurs, le choix entre différentes méthodes (directe, insinuation, surprise) leur donne la possibilité de s'adapter à la psychologie des personnes interrogées.

Habituellement, deux étudiants occupent la position d'interviewer à tour de rôle. Pendant que l'un mène le débat, l'autre observe, prêt à prendre le relais. Le nombre des enquêteurs paraît constituer un risque minime d'aggraver le déséquilibre qui est inscrit dans la fonction des interactants. Afin de modifier la situation d'interlocution, il arrive d'ailleurs également que plusieurs personnes soient interviewées simultanément.

Après l'enregistrement, le contact se poursuit souvent au bistro, ce qui offre la possibilité aux étudiants de profiter d'un contexte communicatif moins formel et moins restrictif.

b) W. Bufe ne nie pas que la situation d'interview comporte une part d'artificialité. Mais, bien que l'intérêt manifesté envers les personnes interviewées soit certaines fois partiellement feint, le fait de recourir à eux dans un but scolaire n'a rien d'immoral. De plus, l'interview constitue une forme de communication largement ratifiée par l'usage social et offre une possibilité linguistique privilégiée aux apprenants d'initier le contact, alors que ces occasions sont rares en pays étranger. De toute façon, il est clair que les personnes sollicitées ne sont pas contraintes de répondre, ni de répondre à toutes les questions.

c) Le conférencier admet que les locuteurs natifs ont une tendance marquée à contrôler leur discours en situation d'interview. Le risque existe donc de n'avoir accès, par ce moyen, qu'au registre formel du français parlé. Cependant l'avantage, pour les étudiants reste encore considérable par rapport aux études purement livresques qu'ils ont suivies en Allemagne.

d) L'interview constitue une forme spécifique de l'expression orale à laquelle ne se ramènent pas toutes les activités linguistiques. On peut supposer par conséquent "a priori" qu'il ne s'y développe qu'un secteur relativement limité de la compétence de communication, d'autant plus que la possibilité pour les étudiants de prendre la parole dans ce cadre reste assez faible et stéréotypée. Or, l'expression orale ne doit pas nécessairement être toujours explicitée. Les travaux sur le "inner language" ont bien montré qu'il peut y avoir un enrichissement dans la capacité verbale à partir de la production orale sous-jacente du récepteur. Ce phénomène de "subvocalisation", qu'on observe notamment dans le domaine de la lecture, se manifeste également en situation d'interaction en face à face lors de l'écoute attentive d'un interlocuteur.

Mis à part cet aspect cognitif, la simple confrontation à des locuteurs natifs a eu une incidence favorable sur l'attitude des étudiants vis-à-vis du français. Cette expérience vécue a largement contribué à les décrisper et à les stimuler ultérieurement dans leur apprentissage. Ceci est d'autant plus encourageant qu'un voyage à l'étranger, de trois ou quatre jours seulement, permet de récolter un matériel didactique suffisant à occuper un semestre entier de travail universitaire. La phase d'exploitation ne se résume d'ailleurs pas à une simple analyse linguistique des enregistrements. Grâce à la vidéo, tous les paramètres communicatifs sont pris en considération. Une attention toute particulière est consacrée aux échecs car ils sont susceptibles de fournir des indications précieuses sur les règles d'ajustement socio-culturelles à respecter avec des interlocuteurs natifs francophones.

Enfin, la question du coût relativement élevé d'une infrastructure complète en matériel vidéo a été évoquée. De l'avis du conférencier, les résultats qu'on peut obtenir avec ces moyens techniques justifie pleinement un investissement supplémentaire aux dépenses que nécessitent les méthodes traditionnelles d'enregistrement des données. Des recherches en neuropsychologie ont montré que le recours au contexte situationnel est extrêmement important pour faciliter la compréhension de la parole. D'une manière générale, l'image télévisuelle rend le traitement de l'information verbale plus aisé et allège le travail de la mémoire. Parallèlement, l'appropriation du contenu linguistique est supérieure lorsqu'elle peut être mise en rapport avec la visualisation d'une relation interpersonnelle vécue par les apprenants.

- Enfin, étant donné le rôle considérable que joue actuellement la TV par câble dans la transmission du savoir, W. Bufe estime qu'il est temps de réagir dans le monde universitaire en développant des modules adaptés à la situation didactique, sous peine d'être bientôt dépassé par ce circuit d'informations parallèles.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Jean-Luc Alber

Sur quelques aspects interculturels et métalinguistiques de la compréhension d'un document en classe de langue

Les réflexions qui suivent sont le résultat d'expériences et d'analyses que nous avons menées, dans des contextes variés, durant ces dernières années. On en trouvera les traces dans notre bibliographie, ainsi que l'ensemble des références à partir desquelles ou contre lesquelles, nous les avons construites.

Elles concernent la problématique de ce qu'on est convenu d'appeler les "documents authentiques". En didactique des langues, pour être réputé "authentique", un document, qu'il soit écrit, oral ou iconique, doit répondre à deux critères: il doit être un échantillon prélevé (tel quel, reproduit ou enregistré) au sein d'échanges ayant réellement eu lieu entre les natifs de la langue enseignée/apprise, et donc être conforme à leurs pratiques langagières authentiques; il doit correspondre aussi précisément que possible aux intérêts et préoccupations des étudiants, afin que leur approche en soit, de leur point de vue authentifiée.

Notre hypothèse est que, dans les usages pédagogiques qu'ils font des documents authentiques, didacticiens et pédagogues n'accordent pas une attention suffisante au geste initial par lequel ils prélèvent ces documents au sein d'un univers étranger pour les introduire dans celui de la classe. Ce geste revient à les extraire des réseaux communicationnels particuliers, dans et pour lesquels ils ont été conçus, et à les insérer dans un réseau communicationnel relativement spécifique, dans et pour lequel ils n'ont pas été prévus. De ce point de vue, un document authentique apparaît d'abord comme un document qui n'est pas approprié, adapté, aux conditions d'emploi que lui impose l'enseignement/apprentissage. Il est un peu comme une citation prise dans un discours qui n'est

pas originellement le sien, et qui la fait servir des fins qui n'étaient pas les siennes.

Nous examinerons brièvement et concrètement les conditions d'emploi d'un document (pour être court, nous prendrons l'exemple d'un titre de journal) hors de la classe et dans celle-ci, avant d'aborder ce qu'implique didactiquement cette analyse, quant à sa compréhension par les étudiants et à l'intériorisation des régularités grammaticales qu'il actualise.

1. Un document authentique hors et dans la classe

Posons une distinction (classique, bien que s'appuyant sur des terminologies et des hypothèses diverses et, en partie, non conciliables) entre ce qu'on peut appeler le sens littéral d'un énoncé ou d'un discours (c'est-à-dire ce qu'il signifie conventionnellement, hors contexte et situation précis, pour des locuteurs-auditeurs compétents) et sa signification ou sa fonction communicative (c'est-à-dire sa valeur pragmatique d'échange en contexte et situation particuliers). Cette simple distinction pose de redoutables problèmes théoriques que nous n'aborderons pas ici, mais elle est empiriquement claire: J'ai froid, par exemple, exprime littéralement un certain état physique, mais il est rare que cet énoncé soit employé uniquement pour exprimer cette sensation; selon les interlocuteurs et les circonstances d'échange, il "veut" dire et doit "être compris", soit comme une demande de fermer une fenêtre ou d'allumer le chauffage, soit comme une invitation à se rapprocher de la personne qui l'énonce, soit comme une excuse pour expliquer un départ précipité, etc. Autant de significations différentes, qui ne seront pas paraphrasées de la

même manière en français et qui seront parfois traduites par des énoncés très différents de celui-ci dans d'autres langues. Il en va de même, bien que ce soit moins aisément observable, pour ces suites d'énoncés que sont les discours ou les textes: tel récit, par exemple, en plus de son sens littéral, aura, selon ses conditions d'emploi, une fonction de justification, d'illustration, de digression, ou pourra, en lui-même, constituer un argument dans un raisonnement.

Il arrive, même dans sa propre langue, qu'on saisisse le sens littéral d'un texte sans en comprendre vraiment la signification, simplement parce qu'on n'est pas capable d'en restituer adéquatement certaines conditions d'emploi. Voici un titre, extrait d'un quotidien régional français de diffusion populaire (Sud-Ouest Dimanche, 5 août 1979) et paru en première page:

Pays basque
Veto de Paris pour Bayonne
Nantes-Saint-Sébastien interdit

Son sens littéral (tel qu'on peut, entre autres, le reconstituer à partir des renseignements fournis par un dictionnaire unilingue ou bilingue) est évident, et pourtant sa signification échappe à de nombreux francophones et à presque tous les étudiants et professeurs étrangers. Ils ne saisissent pas ce que le journaliste a "voulu dire", ils ne comprennent que ce qu'il dit explicitement. Or il est probable que la majorité des lecteurs du journal en ont saisi la signification sans difficulté et spontanément. C'est que ce titre a été rédigé en tenant compte de certaines conditions d'emploi que le journaliste estimait connues de ses lecteurs potentiels. Le

lieu de la rédaction (Bordeaux) et la région de diffusion expliquent qu'il n'a pas précisé où se trouvent les quatre villes citées. Un journal francophone de Belgique, de Suisse ou d'Alsace l'auraient peut-être fait. La date de parution situe temporellement l'interdiction annoncée: les lecteurs perçoivent immédiatement si elle concerne un événement qui doit avoir lieu postérieurement à cette date, ou bien un événement qui lui est contemporain. Cet événement n'est pas explicité, pas plus que ne l'est ce à quoi réfèrent exactement Paris, Bayonne, Nantes-Saint-Sébastien (la ville, les autorités siégeant dans cette ville, certaines associations qui en relèvent, ...), parce que le journaliste sait que ses lecteurs ne s'y trompent pas et que, pour la plupart, ils retrouveront sans peine les références appropriées. La relation qu'on peut établir entre le pré-titre (Pays basque) et le titre n'est pas, non plus, explicitée. S'agit-il simplement d'indiquer la situation géographique de Bayonne et de Saint-Sébastien ? Probablement pas, puisqu'elle est évidente pour les lecteurs du Sud-Ouest. Quelle est alors sa signification ? Le fait que ce titre paraisse, dans un encadré, en première page, juxtaposé à d'autres titres et photos concernant les vacances, n'est pas sans importance: il suggère une analogie thématique, celle des loisirs. Si l'événement que touche l'interdiction n'est pas nommé, c'est sans doute que ce titre s'inscrit dans une séquence de nouvelles connues des lecteurs: depuis plusieurs jours on en parle, dans ce journal et dans les autres médias, et ceux qui s'y intéressent doivent être déjà au courant d'une possibilité d'interdiction, que ce titre transforme en certitude. Ce titre est donc pris dans une sorte de vaste intertexte qui détermine sa signifi-

cation, comme celle d'un énoncé est déterminée par son contexte. A cet intertexte, en quelque sorte temporel, s'ajoute un intertexte intemporel qui vient connoter le mot véto de toutes les interdictions royales et présidentielles dont les Français ont conservé la mémoire. Ce qui pose la question du système de normes et de valeurs dans lequel s'inscrit ce titre: peut-on l'imaginer en première page du Monde ? Il n'est pas jusqu'au trait d'union entre Nantes et Saint-Sébastien qui ne pose un problème d'interprétation. Signifie-t-il de Nantes à Saint-Sébastien, comme dans un annuaire de chemins de fer, ou Nantes contre Saint-Sébastien, comme dans certaines compétitions sportives ? Bref, le sens littéral de ce titre est loin de livrer une signification que les lecteurs du journal ont vraisemblablement saisie d'emblée, simplement parce qu'ils connaissent les conditions d'emploi présupposées par les mots qui le constituent.

Les théories de l'énonciation et de la pragmatique ont bien montré que tout énoncé, discours ou texte, est marqué, dans sa constitution linguistique même, par la ou les fonctions(s) que son énonciateur a voulu lui conférer, compte tenu de s.. intention et des circonstances interlocutoires dans lesquelles il inscrit son énonciation; et que l'interprétation qu'on peut en faire, loin d'être un simple décodage de signes, est une sorte de co-énonciation qui s'appuie certes sur le sens littéral, mais tout autant, et peut-être d'abord sur ce qu'on peut savoir des conditions d'emploi qu'il présuppose.

Dès lors, on comprend que ce qui fait l'authenticité d'un document, c'est moins son intégralité scripturale, sonore ou

iconique que cet environnement, cet "ailleurs", de la parole ou du texte au sein duquel il est conçu, transmis, reçu. Il ne fait pas de doute que lorsqu'on transfère l'intégralité d'un document dans une classe, on ne transfère pas simultanément l'environnement originel que sa significaition présuppose et qui détermine en partie sa structuration linguistique. Réduit à son intégralité, le document dans la classe se trouve inséré dans un environnement pour lequel il n'a pas été prévu, auquel il est, énonciativement et interprétativement, inadapté, parce qu'il y est soumis à des conditions d'emploi qui ne sont plus celles qui assureraient la réussite de sa communication.

Les études de ces dernières années sur le discours et les interactions verbales en classe de langue attestent que la communication s'y instaure selon des lois qui ne sont pas exactement celles de la communication quotidienne, même si on en exagère parfois la spécificité: le dialogue enseignant-enseigné n'est presque jamais un vrai dialogue, les questions n'en sont souvent pas et les réponses ont parfois l'intonation des questions, etc. Sans rendre compte ici systématiquement de ces études, quelques remarques s'imposent.

La communication en classe s'instaure dans un espace et un temps, celui de la disposition matérielle de la classe, de l'horaire et de la date des cours, qui ne coïncident que très rarement avec l'espace et le temps originalement prévu par le document: ce qui est destiné à être lu un 5 août 1979 par un chaud dimanche de vacances est lu quatre ans plus tard entre les bancs d'un amphithéâtre. Si, selon M. PROUST, il est vrai que ce que les lectures "laissent surtout en nous, c'est l'image des lieux et des jours où nous les avons faites", ce simple

décalage spatio-temporel ne peut être sans effet sur l'interprétation du document.

D'autant plus qu'il s'accompagne presque toujours d'un décalage socio-culturel important, lié au fait que les étudiants, lecteurs du document, relèvent d'un autre univers culturel que les lecteurs originaux. Toute classe de langue est un lieu de confrontation de deux, ou de plus de deux cultures. Et toute communication s'inscrivant dans la langue-cible met simultanément en jeu la ou les culture(s) de départ des apprenants et les représentations plus ou moins exactes qu'ils se font de la culture d'arrivée. C'est donc très naturellement dans cette ou ces culture(s) de départ et ces représentations de la langue-cible qu'ils chercheront à retrouver les conditions d'emploi nécessaires à l'interprétation du document.

Une classe de langue, c'est aussi une activité interactionnelle régie par les contraintes propres au contrat tacite qui lie ses participants: enseignant et enseignés savent qu'ils sont réunis provisoirement pour enseigner/apprendre une langue, et donc pour "travailler" sur cette langue. C'est cette finalité qui justifie leur présence, leurs statuts et leurs rôles respectifs, et qui donne à presque toutes leurs activités une certaine dimension métalinguistique, qu'elle soit consciente ou non, qu'elle soit explicitée ou non. Ce titre ne sera pas lu simplement pour s'informer, mais aussi, et parfois d'abord, pour apprendre la langue qui le constitue.

Enfin, la langue en usage dans la classe n'est, presque toujours, ni la langue de départ ni la langue-cible, mais ce que l'on appelle parfois une interlangue, qui n'est pas sans

présenter des analogies avec les sabirs et les créoles, et qui est le résultat de l'appropriation et de la structuration de certains éléments de la langue-cible en fonction de l'expérience langagière de départ des apprenants, expérience marquée par les représentations, conscientes ou non, qu'ils se font de leur langue maternelle et du fonctionnement de la langue-cible. Cette interlangue instable, et relativement diversifiée selon les apprenants, ne coïncide que très ponctuellement avec la langue utilisée dans le document.

Ainsi, les conditions d'interprétation linguistiques, culturelles, pragmatiques que la classe impose au document authentique ne recouvrent, presque jamais, les conditions d'emploi originalement présupposées par son énonciation originale.

2. Pour une pratique interculturelle

Il en résulte ce qu'on pourrait appeler un dénivellement interprétatif. Parce qu'ils ont une connaissance souvent restreinte des conditions d'emploi originalement prévues par le document, parce qu'ils sont accoutumés à interpréter spontanément ce type de document à partir de leurs préoccupations et leur environnement familier, les étudiants ont tendance à substituer aux conditions originales celles auxquelles ils sont accoutumés dans leur culture de départ, et qui leur paraissent plus ou moins conformes aux représentations qu'ils se font de la culture-cible. D'où nombre d'incompréhensions et surtout de mécompréhension, moins strictement linguistique que culturelles.

La restitution de conditions d'emploi non prévues part

souvent d'interprétations, possibles en français mais erronés dans ce cas, du syntagme Nantes Saint-Sébastien. Le trait d'union entre les deux noms propres est "lu" comme signifiant de Nantes à Saint-Sébastien, parce que ces noms sont référés aux villes mêmes et à leur situation géographique. Ainsi, des étudiants allemands s'orienteront souvent vers l'hypothèse interprétative de la construction ou de l'ouverture d'une voie de communication (autoroute) entre ces deux villes: "Il s'agit du refus opposé par le gouvernement français à la construction, ou à l'ouverture, d'une autoroute entre Nantes et Saint-Sébastien, laquelle désenclaverait Bayonne et donc le Pays basque". Interprétation qui ne contrevient pas au sens littéral du titre, et qui est plausible géographiquement et institutionnellement par rapport aux réalités françaises. Mais interprétation qui correspond plus aux représentations que les Allemands se font de la France (un pays relativement dépourvu d'autoroutes) qu'à l'intention initiale du journaliste. Remarquons que cette interprétation peut concerner un projet de construction, ou bien simplement l'interdiction d'utiliser une voie déjà existante: là, on confère à ce titre une valeur temporelle "future"; ici, une valeur "présente". Une variante de cette hypothèse est fournie par les étudiants qui supposent qu'il s'agit d'une voie ferrée, simplement parce que cela correspond mieux aux données de leur pays. Mais, tout en partant de la même interprétation de syntagme Nantes-Saint-Sébastien, les étudiants de Chine populaire feront l'hypothèse que "la région entre Nantes et Saint-Sébastien, et donc Bayonne et le Pays basque, seront interdits aux touristes pendant l'été". Interprétation, là aussi, que ne contredit pas le sens littéral et qui est plausible géographiquement, mais qui est

manifestement erronée par rapport à la réalité socio-politique française, et beaucoup plus proche de celle qu'ils connaissent. Des étudiants australiens, eux, identifient ce syntagme comme référant à un match entre deux équipes sportives (identification non envisagée généralement par les étudiants allemands ou chinois, parce que, dans leur pays, les équipes portent un autre nom que celui de la ville dont elles relèvent: le Bayern de Munich), mais demeurent perplexes devant le fait que ce match doit se tenir à Bayonne: en effet, selon les règlements sportifs de leur pays, le match ne peut se tenir que sur le terrain d'une des deux équipes. De plus, vivant dans un pays confédéral où la capitale politique n'est pas le siège de toutes les décisions (en particulier dans le domaine sportif), ils réfèrent Paris aux dirigeants de la fédération nationale, de foot-ball par exemple. Il arrive aussi, souvent, que l'interprétation proposée soit liée à des informations récentes sur les réalités dénotées: le fait d'avoir entendu parler d'inondations au Pays basque ne peut que renforcer l'hypothèse de l'interdiction de circuler sur la voie Nantes-Saint-Sébastien.

Il est rare, dans nos essais, qu'un étudiant étranger, qui n'a pas séjourné longtemps en France, reconstruise la signification primitivement prévue: "En raison du terrorisme qui sévit dans le Pays basque, le ministre de l'intérieur français interdit le match Nantes-Saint-Sébastien qui doit avoir lieu à Bayonne". Cette signification fut probablement comprise d'emblée par tous les lecteurs du journal s'intéressant au foot-ball, parce qu'ils étaient au courant depuis plusieurs jours de ce match et de la crainte des attentats

dont il pouvait être l'occasion, et parce qu'ils attendaient la décision ministérielle. Les signes du titre renvoyaient ainsi à tout un implicite événementiel et discursif, à partir duquel était immédiatement reconstituée la signification initiale.

Faute de pouvoir retrouver cet implicite - lieu des conditions d'emploi originales - les étudiants étrangers lui substituent un implicite vraisemblable dans leur "vision du monde" et celle qu'il se font du "monde français", suscitant ainsi des conditions d'emploi imprévues, et partant des significations erronées, bien qu'acceptables linguistiquement et plausibles dans certains aspects de la réalité française. Il ne s'agit là que d'un exemple, mais il nous semble caractéristique des interactions interprétatives que déclenche l'introduction d'un document authentique en classe de langue.

La plupart des didacticiens et pédagogues cherchent à tenir compte de ce dénivellement interprétatif, même s'ils ne lui prêtent pas toujours consciemment une attention suffisante. Trois tactiques pédagogiques sont couramment utilisées pour le compenser. La première reste marquée par la traditionnelle explication de texte de ce qu'on appelait naguère des "morceaux choisis" (qui ne sont qu'une variante des documents authentiques, au moins d'après le premier des deux critères qui les définissent). Le document est brièvement présenté aux étudiants, lu à haute voix ou silencieusement, puis expliqué, commenté, apprécié par le professeur. C'est essentiellement le discours magistral qui restitue, généralement "au fil du texte", les conditions d'emploi originales. La seconde, qui connaît plusieurs variantes, consiste à préparer, linguistique-

ment et culturellement, les étudiants avant de leur donner le document, afin qu'ils puissent l'aborder dans des conditions d'interprétation qui ne soient pas trop éloignées de celles primitivement prévues. En relèvent les "textes-filtres" ou "sous-textes", et des démarches comme celle utilisée dans Interlignes. La troisième, d'inspiration "fonctionnelle", revient à compenser le dénivellement par le choix d'un document dont les données référentielles et les implications contextuelles sont familières aux apprenants (textes relevant de leur spécialisation professionnelle, articles traitant d'événements connus d'eux, ...). Démarche motivante, en ce qu'elle leur donne l'impression de pouvoir accéder rapidement à des documents étrangers complexes, comparables à ceux qu'ils lisent dans leur propre langue.

Ces trois tactiques présentent, à notre avis, certains inconvénients, soit propres à chacune d'entre elles, soit communs aux trois. La première entraîne souvent le professeur à expliquer ce qui est compris, et à ne pas expliquer ce qui ne l'est pas ou mal, simplement parce que le professeur ne se donne pas les moyens de savoir de quelle interprétations partent les étudiants. De plus, le document, "surchargé" de gloses magistrales, ne peut être perçu que dans des conditions de "lecture" peu authentiques. Enfin, il donne souvent lieu à des digressions ou développements qui, pour être intéressants, ne le réduisent pas moins à un prétexte pédagogique: il sert à illustrer ou à étayer le discours professoral sur la langue et la culture étrangères. La seconde est souvent lourde et conduit les étudiants à retrouver dans le document ce qu'ils ont appris antérieurement. La troisième tend à

faire percevoir la langue étrangère comme une sorte de "surcodage" de l'univers langagier et culturel de départ des apprenants, et de plus "vide" les documents étrangers de tout contenu véritablement nouveau et intéressant, puisqu'il s'agit d'abord d'y apprendre à repérer comment se formule autrement ce qu'on connaît déjà. Les "grilles de lecture", ou les analyses "pré-pédagogiques", qui empruntent une partie de leur appareillage conceptuel aux théories discursives (marques de l'énonciateur dans son énoncé) ou pragmatique (fonctions ou actes de paroles) n'ont pas profondément renouvelé, à notre avis, ces tactiques, même si elles permettent d'interroger plus finement les documents.

Il suffit d'enregistrer le discours d'une classe portant sur un document authentique pour voir comment ce dernier est démembré, éclaté, dispersé au gré des questions et réponses qui le citent ou le paraphrasent. Quelle que soit la tactique, la majorité des questions magistrales portent sur ses formes plus que sur son contenu; elles sont souvent formulées de telle manière que les étudiants peuvent y répondre en répétant quelques mots ou membres de phrases du document, sans que cette répétition manifeste une compréhension appropriée. Cette focalisation presque constante sur la forme, cette artificialité des questions qui n'ont d'autre fin que d'amener l'étudiant à la réponse attentue, cette manipulation guidée des signes du texte, n'engage presque jamais une véritable interprétation par les étudiants eux-mêmes, en fonction de leur propre appréhension du document étranger. On ne part pas suffisamment de ce qu'il leur "dit" en tant qu'étrangers, du retentissement émotif, intellectuel, esthétique qu'il peut avoir

chez eux. Ils sont conviés, au mieux selon les rites en usage dans les groupes dits "démocratiques", à assister, ou à jouer la participation à une exégèse dont ils ne perçoivent que mal aisément les tenants et les aboutissants, parce qu'elle relève de théories parfois peu familières et d'un univers qui n'est pas le leur. Le discours de la classe sur un document apparaît souvent comme un long "exercice à trous" que les étudiants sont incités à remplir au moyen de fragments. Ils sont certes conviés à prendre la parole, mais ils le sont pour s'insérer dans les pauses ménagées à cet effet à l'intérieur du discours professoral. Ils doivent donc s'insérer dans une énonciation, ou dans une interprétation, qui n'est pas la leur. Il en résulte que les étudiants s'imprègnent souvent moins de l'authenticité de la langue mise en jeu par le document que de l'artificialité du discours didactique dans lequel il est morcelé et rapporté. Ce qui ne correspond que très imparfaitement aux objectifs didactiques explicitement revendiqués.

Sans nier l'intérêt que peuvent toutefois présenter ces tactiques pour certains types de documents, nous préférons une exploitation pédagogique qui s'appuie essentiellement sur la dimension interculturelle inhérente à toute classe de langue. Il y a là une richesse potentielle qui sollicite à la fois les connaissances et les préconceptions de l'enseignant et des enseignés, et qui peut faire passer dans les interactions verbales, qui s'instaurent entre eux, une information, sur soi et sur l'autre, qui ne se borne pas à répéter ce qu'on sait (ou qui ne soit pas purement linguistique). La démarche peut être schématiquement décrite ainsi: on part d'un document dont on pense qu'il provoquera un dénivellement in-

terprétatif sensible (celui-ci, cependant, ne doit pas être trop important, si on veut que les étudiants puissent l'interpréter); on en présente brièvement les conditions d'emploi originales (date, lieu, support, ...); et on demande aux étudiants d'exprimer, dans leur interlangue, les hypothèses interprétatives qui leur viennent spontanément à l'esprit; à partir de ces reformulations du contenu perçu, on les incite à prendre conscience de l'implicite qu'elles mettent en jeu dans leur propre culture ou dans les représentations qu'ils se font de la culture étrangère, afin de confronter cet implicite à l'implicite originalement prévu par le document, et aux significations qu'il était, ou n'était pas, susceptibles de prendre. Ils interprètent ainsi le document en tant qu'étrangers et en tant qu'apprenants. Il y a là un "va-et-vient" constant entre langue et culture, entre les langues et les cultures, qui nous paraît redonner un contenu réél aux interactions dans la classe: on se découvre soi-même, en prenant conscience de ce qui nous différencie linguistiquement et culturellement de l'autre, de celui avec lequel on apprend à communiquer.

3. Pour une stylistique grammaticale

Prendre pédagogiquement en charge la dimension métalinguistique que la classe impose toujours à ce qu'on y introduit, nous paraît, également, en impliquer une exploitation grammaticale différente de celles couramment utilisées avec les documents authentiques.

Deux tactiques sont adoptées: soit, on choisit le document en fonction du point de grammaire qu'on veut traiter (une recette de cuisine pour enseigner l'impératif, un horos-

cope pour introduire le futur, une interview pour apprendre à formuler les questions, etc.); soit, on le choisit en fonction d'autres critères, et on en exploite certaines données grammaticales, celles qui illustrent la description grammaticale à laquelle on se réfère ou qui s'intègrent dans la progression qu'on suit. Dans les deux cas, le document risque de ne pas être analysé grammaticalement dans sa spécificité, mais simplement d'être exploité comme un recueil de modèles ou d'exemples dans lequel on puise selon les nécessités de l'enseignement/ apprentissage. Le document devient prétexte à explications ou exercices grammaticaux. Ce qui tend à lui donner une fonction didactique voisine de celle des dialogues des méthodes audio-orales ou audio-visuelles: il contextualise certains "points de grammaire" qui seront, ensuite, exploités hors contexte ou dans d'autres contextes. Mais, à la différence de ces dialogues qui pré-sélectionnent ces points et qui assurent les récurrences nécessaires à la mise en évidence des régularités qu'on veut enseigner, le document authentique confronte les étudiants à des aspects très divers et complexes de la grammaire étrangère, que le professeur ne peut tous traiter systématiquement. Il n'y puise donc, en général, que ce qui peut lui servir dans sa progression et dans la conception qu'il se fait de ce qu'est la grammaire étrangère.

Cette progression et cette conception mettent toujours en jeu une ou plusieurs descriptions ou simulations grammaticales, par lesquelles grammairiens et linguistes cherchent à rendre compte du fonctionnemment interne d'une langue, ou de ce qui peut se passer dans l'esprit d'un sujet qui en a la compétence. Description et simulations sont, comme tout savoir

scientifique, des constructions hypothétiques, élaborées à partir de données primaires, plus ou moins vérifiées par celles-ci, mais construites à partir de points de vue métalinguistiques qui leur sont externes. Parce qu'il n'y a pas d'observation méthodique sans méthode d'observation, sans théorie de l'observation, le réel langagier ne devient savoir qu'à travers sa reconstruction en fonction d'un certain nombre de présupposés, qui en délimitent la partie observable et qui déterminent la manière de l'observer. Il en résulte que les règles ou les lois des descriptions et simulations n'ont de validité qu'à l'intérieur des présupposés métalinguistiques qui les construisent: elles tiennent autant de ces derniers que du réel langagier observé. Rien ne le montre mieux que de contraster des descriptions grammaticales différentes du même point grammatical: ce ne sont jamais exactement les mêmes données qui sont sélectionnées pour l'analyse, et elles sont analysées selon des "logiques" qui ne sont pas les mêmes, si bien qu'on aboutit à des règles ou à des lois partiellement ou totalement différentes de la même réalité. Une description ou une simulation grammaticale n'est jamais l'équivalent exact du fonctionnement interne d'une langue ou de la compétence d'un sujet qui la parle. Entre la grammaire intériorisée par celui-ci (ou celle qui se manifeste dans ses productions) et les descriptions ou simulations dont on dispose, l'adéquation est rarement parfaite.

D'où les difficultés auxquelles on se heurte souvent quand on cherche à exploiter un document d'un point de vue grammatical: les valeurs grammaticales actualisées dans le document ne coïncident pas toujours avec celles attestées et reconnues dans les descriptions auxquelles se réfère le pro-

fesseur. Ainsi, les "futurs" qu'on trouve dans un horoscope ne le sont que d'un point de vue purement morphologique, celui des conjugaisons traditionnelles. Presque exclusivement associées à des vous, ces formes "futures" présupposent que leur énonciateur détient un certain pouvoir, celui de prédire l'avenir, prédiction qui peut être tenue pour certaine par tel lecteur (et dans ce cas, ces formes ont une valeur quasi impérative: "mon destin veut que ... "), ou pour conjecturale par tel autre lecteur (et dans ce cas, ces mêmes formes ont une valeur voisine de celles du conditionnel dit journalistique: Le Président envisagerait des élections anticipées). Ces valeurs grammaticales réellement intériorisées dans l'horoscope ne sont pas exactement celles que reconnaissent ordinairement les grammairiens, pour qui le futur indique la simple postériorité d'un fait par rapport au moment où se situe le sujet parlant. Dans notre titre, la préposition de (Veto de Paris) actualise une valeur reconnue dans les descriptions (elle marque l'origine du veto), mais quelle est la valeur de la préposition pour dans Veto de Paris pour Bayonne ? Aucune des nombreuses valeurs répertoriées par M. Grevisse (six pages lui sont consacrées) ne nous paraît coïncider avec celle-ci, qui pourrait être paraphrasée par "en ce qui concerne Bayonne" ou "au sujet du match qui doit avoir lieu à Bayonne". On comprend que de nombreux professeurs et concepteurs de manuels ne traitent pas de la grammaire concrètement intériorisée dans un document authentique, mais prennent prétexte de l'occurrence de certaines formes pour les traiter, non selon la valeur qu'elles ont contextuellement dans le document, mais selon la ou les valeurs reconnues dans la ou les descriptions auxquelles ils se réfèrent.

Il nous semble qu'il serait didactiquement plus cohérent d'envisager une approche grammaticale quasi stylistique des documents authentiques, du moins si l'on cherche à préserver une certaine authenticité de réception par les étudiants. D'abord, parce que la compréhension un peu fine, même si elle n'est pas analytique, d'un document dépend beaucoup de son organisation grammaticale et rhétorique. Ensuite, parce qu'il n'est pas mauvais, du point de vue de l'apprentissage, que les étudiants prennent conscience que le futur de l'indicatif n'indique pas toujours des faits postérieurs certains, ou que la préposition pour peut prendre des valeurs autres que celles attestées dans leur dictionnaire. On objectera qu'il s'agit là de nuances qui ne s'enseignent qu'à un niveau très avancé. Mais ce qui est nuance pour le professeur ne l'est que par rapport à la conception qu'il se fera des régularités de la langue, c'est-à-dire par rapport à la ou les descriptions qui lui ser(ven)t de référence. Et ces nuances sont parfois, pour les étudiants, des différences significatives, des oppositions pertinentes, simplement parce qu'ils les appréhendent sur la base d'une langue de départ qui distingue par des formes différentes le futur certain du futur conjectural, ou le pour signifiant "en ce qui concerne ..." des autres pour. Ce qui est stylistique pour le professeur peut être grammaire pour l'apprenant.

"Faire de la grammaire" à partir d'un document authentique, c'est-à-dire en extraire des exemples pour faire des exercices ou pour illustrer une exploitation, suppose que ce document soit préalablement choisi en fonction de la description ou de la simulation grammaticale à laquelle on se réfère, afin que la grammaire actualisée dans ce document ne contre-

dise pas trop les règles qu'on veut enseigner. Si on le choisit en fonction d'autres critères, mieux vaut, nous semble-t-il, ne pas "faire de grammaire", mais s'en tenir à une approche stylistique de ses données grammaticales dans leurs conditions d'emploi, originales et en classe, quitte à modifier, à contredire, ou à compléter, par des éléments empruntés à d'autres, la description ou la simulation sur laquelle on s'appuie. Ce travail grammatical, à la fois implicite et explicite, nous paraît un excellent moyen de sensibiliser les étudiants à une grammaire étrangère réellement contextualisée. Ce qui implique comme pour les aspects interculturels, qu'on tienne compte de la double énonciation dans laquelle le transfert du document "enchasse" ses énoncés, celle relative à sa transmission initiale et dont ses déictiques, ses modalités, ses temps, ses présupposés, etc. sont les traces, et celle que lui confère, de l'extérieur, le hic et nunc de la classe et ses normes communicatives propres. Cette double énonciation peut faire d'un vrai "futur" par rapport au moment d'énonciation original, un faux "passé" par rapport à l'énonciation qui relève du professeur et des étudiants: on demande, par exemple, de reformuler les informations d'un document (intitulé "La semaine qui vous attend" et daté du 13 décembre 1977) données sous la forme: Vendredi - URSS: Leonid Brejnev reçoit le président du parti social-démocrate ouest-allemand, ce qui donne Vendredi prochain, Leonid Brejnev recevra ...) énoncé qui ne correspond, en aucune manière, au moment d'énonciation de la classe. Les étudiants sont ainsi conviés à manipuler des formes, extraites du document authentique mais ne véhiculant plus aucune information réelle, ni du point de vue des faits, ni du point de vue de la grammaire.

L'exercice se réduit à une manipulation morphologique hors contexte qui ne diffère guère des exercices structuraux.

Notre conviction est que l'acquisition d'une langue étrangère n'est pas essentiellement déterminée par le modèle langagier présenté (dialogues fabriqués ou documents authentiques), mais par la manière dont professeur et étudiants communiquent à propos ou sur ce modèle. En d'autres termes, nous estimons que ce sont les interactions verbales auxquelles donne lieu le document authentique entre les membres du groupe-classe, plus que le document lui-même, qui conditionnent l'acquisition. Il nous semble que l'approche interculturelle et grammaticale que nous venons de présenter favorise ces interactions en les nourissant de ce qui fait son authenticité.

CREDIF
Ecole Normale Supérieure
F 92211 St-Cloud

Henri Besse

Bibliographie

Besse, Henri (1976) : Proposition pour une didactique de la grammaire. Revue de Phonétique Appliquée 39-40.

—— (1977) : Epistémologie grammaticale et exercices grammaticaux. Etudes de Linguistique Appliquée 25.

—— (1980) : De la pratique des textes non-littéraires au Niveau 2. Le Français dans le Monde 150.

—— (1980) : Le discours métalinguistique de la classe, Encrages. Acquisition d'une langue étrangère, Université de Paris VIII - Vincennes à Saint-Denis 102-108.

Besse, Henri (1980) : Métalangue et apprentissage d'une langue étrangère. Langue française 47.

—— (1981) : Pratiques textuelles en langue étrangère. Beyond A - level in the teaching of French (C. Sanders, ed.), London, C.I.L.T.R.

—— (1981) : Pour une didactique des documents authentiques. Travaux de Didactique du Français Langue Etrangère, 5 et 6 (C.F.P., Université P. Valéry, Montpellier III).

—— (1981) : The pedagogic authenticity of a text. The teaching of Listening Comprehension (The Britisch Council, ed.), London.

—— (1982) : Des convenances du discours littéraire à la classe de langue". Le Français dans le Monde 166.

—— Authenticity and Grammar. SGAV Review 4, (Australia).

DISCUSSION

Les discussions ont permis d'approfondir et d'élargir les thèmes que le conférencier a développés dans son exposé, et ceci dans deux directions.

a) L'utilisation des documents authentiques (ci-dessous: DA) pour illustrer des aspects variés du fonctionnement de la langue soulève inévitablement la question des divergences entre d'une part la grammaire de référence et d'autre part les formes attestées par le DA. Cette situation s'explique par une contrainte épistémologique inhérente à la démarche scientifique du linguiste, à savoir la nécessité de définir son objet à travers un processus de schématisation. Le modèle abstrait qui en résulte ne saurait prendre en considération l'ensemble des manifestations possibles de la langue. Dans leur interprétation grammaticale du DA, l'enseignant et les élèves sont ainsi amenés à "bricoler", c'est-à-dire à adopter ou élaborer collectivement des modèles originaux limités et ad hoc. Ce bricolage implique en particulier une mise en question des savoirs acquis, une prise de conscience des limites de l'analyse grammaticale.

   Cette situation comporte un danger pédagogique : le professeur doit éviter la tentation de monopoliser la parole et la réflexion sur la langue.

b) Tout texte ménage une certaine latitude dans l'interprétation. Cette constatation autorise deux conceptions - d'ailleurs complémentaires - de l'utilisation des DA. Pour la première, le professeur doit amener l'élève à prendre conscience des limites de cette latitude interprétative : toute interprétation est soumise à des contrain-

tes données à la fois par la forme linguistique du texte et par le contexte culturel à l'intérieur duquel il circule. Pour la seconde conception, seul importe l'effort de l'élève pour accéder à la signification du texte; la mécompréhension est un risque secondaire. Et de toute manière le professeur n'a pas à faire de ses élèves des utilisateurs natifs de la langue-cible : un étranger accédera toujours au texte en tant qu'étranger, et construira une signification originale partiellement différente sans doute de celle de l'utilisateur natif. Tous les participants à la discussion paraissent d'accord avec la formule proposée par H. Besse : "Apprendre une langue c'est une manière de renforcer son identité culturelle d'origine". Des divergences subsistent cependant quant à l'importance qu'il s'agit d'attribuer à la prise en compte des limites de la latitude interp.étative telles qu'elles sont données pour l'utilisateur natif.

Ici encore le conférencier propose une attitude susceptible de mettre tout le monde d'accord : le problème n'est pas d'imposer aux élèves une interprétation-modèle du DA, mais de leur faire comprendre que certaines interprétations sont impossibles pour des raisons linguistiques ou culturelles. A ce propos, H. Besse remarque que les contraintes culturelles jouent un rôle particulièrement important dans les textes produits par les médias.

Bernard Py

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

La méthode, l'attente des élèves et l'aptitude du professeur
Réflexions sur une expérience d'enseignement à l'Université de New York

Conformément à l'objectif de ce colloque, je tiens à faire part ici de quelques réflexions sur la pratique et la réalité d'un enseignement du français en milieu non francophone et apprécier les prescriptions de la didactique du FLE aujourd'hui à la lumière de cette expérience concrète.

Après de nombreuses années consacrées à l'enseignement du français langue étrangère, à l'élaboration de matériel pédagogique, à la formation de professeurs au BELC d'abord, à l'EFPE-Paris III ensuite, je me trouvais donc confrontée à la pratique de classes inscrites dans un cadre institutionnel et à l'initiation pédagogique de "graduate assistants" (recrutés pour deux ans seulement) à qui sont confiés les cours de niveaux initial et intermédiaire. D'où la nécessaire adaptation d'un méthodologue bien "parisien" aux conditions d'un enseignement dont les caractéristiques sont énoncées ci-dessous.

Les contraintes institutionnelles

- un système semestriel (14 semaines),
- un enseignement dit intensif : 1h15 par jour,
- plusieurs groupes de même niveau (12 à 20 personnes par groupe) devant recevoir le même enseignement,
- une méthode commune à tous les groupes,
- un contrôle hebdomadaire, un examen de mi-semestre et un examen final communs à tous les groupes également.

Le public

- Adultes 18-20 ans, apprentissage de la langue étrangère non imposé,
- Domaines d'études très variés : Histoire, Economie,

Anglais ou autre langue étrangère, Sciences Politiques, Médecine, Journalisme, Histoire de l'Art, Psychologie, Droit, Mathématiques, etc.,

. Motivations très différentes : professionnelle à longue échéance, intellectuelle, culturelle, affective, universitaire (compléter le nombre de "crédits" pour terminer un cursus),

. Besoins soit non conscients ou non formulés, soit très différents si on examine les cursus, soit changeants (des étudiants peuvent décider de choisir le français comme dominante),

. Public néanmoins uniforme : même langue, même âge, même milieu socio-culturel (stratification par l'argent), même niveau intellectuel (stratification par le recrutement).

Les enseignants

. En majorité complètement débutants dans le métier, ils ont besoin de fiches qui les forment au plan méthodologique en même temps qu'ils enseignent,

. Les enseignants confirmés ne se tiennent que rarement au courant des nouveaux développements en linguistique et en didactique, ils peuvent quelquefois se complaire dans la routine et refuser, à priori tout changement de manuel, toute pratique nouvelle.

A quelques variantes près, cette situation d'enseignement n'est pas exceptionnelle à l'étranger : elle peut nous amener à poser un problème fondamental, celui de l'application des visées pédagogiques "style européen", qui résultent plus, il faut bien le dire, de considérations linguistiques (chaque

courant entraînant une révision profonde du matériel pédagogique) que de considérations psycho-pédagogiques dans un système éducatif étranger.

APPROCHE COMMUNICATIVE, OUI MAIS...

Tout se passe aujourd'hui comme si l'apprentissage d'une langue ne pouvait se définir qu'en termes utilitaires: une langue sert à communiquer avec des gens qui la parlent et cela pour des raisons vitales de survie dans le pays étranger, d'efficacité professionnelle, etc. D'où le parti pris d'enseigner des actes de parole, des formes linguistiques variées pour un même acte de parole et d'insister beaucoup plus sur le langage oral que sur le langage écrit. Apprendre à communiquer est un objectif d'apprentissage pour lequel il y a une demande (étudiants séjournant en France, nécessité de contacts avec des francophones, etc.) mais dans un système éducatif à l'étranger, cette finalité est loin d'être prioritaire et l'utilité de l'apprentissage d'une langue étrangère peut se placer aussi sur le plan du développement d'aptitudes intellectuelles et humaines au même titre que les mathématiques, ou l'histoire, ou les sciences naturelles: manipulation de concepts, exigence de rigueur, agilité de l'esprit, éveil de la curiosité, etc.

S'agissant de l'apprentissage d'une langue étrangère, les élèves, façonnés par l'enseignement qu'ils reçoivent par ailleurs, ont spontanément et sans le savoir, une attitude de linguiste face à l'objet d'étude. Sans doute l'enseignement de leur propre langue maternelle y est-il pour quelque chose, mais je ne connais pas d'élèves, adolescents ou adultes, qui se laissent porter trop longtemps par la langue. L'exigence

de réflexion apparaît assez rapidement et cela pour différentes raisons:

. la comparaison inévitable avec la langue maternelle,

. l'abondance et la complexité des formes linguistiques, surtout dans une approche communicative: l'élucidation à travers le contexte ou à travers des exemples ne satisfait rapidement plus l'élève qui ne peut mettre en relation, sans aide, ce qu'il apprend de nouveau avec l'acquis: des indications sur le fonctionnement de la langue pour suppléer la mémoire, qui, à partir d'un certain seuil ne peut plus opérer seule deviennent nécessaires et elles permettent, dans le même temps, le passage à une plus grande autonomie de l'apprenant adulte (rôle essentiel du travail personnel pour accéder à une phase de perfectionnement),

. le statut de la langue apprise qui, si un objectif de communication n'est pas explicitement visé, peut être comparable à celui du grec ou du latin pour des francophones.

Ces remarques ne signifient pas qu'il faille se priver de supports linguistiques permettant un accès au langage courant, utile dans des situations de communications familières ou qu'on évacue les documents d'appuis qui entretiennent l'intérêt ou la motivation ou encore qu'on remette en question des exercices favorisant l'acquisition par la pratique de la langue. Je cherche seulement à signaler qu'il ne faut pas sous-estimer la curiosité intellectuelle et le besoin d'analyse des apprenants. Or les dernières méthodes parues en France qui se réclament de l'approche communicative ne s'appuient

guère sur les facultés cognitives des élèves ce qui rend problématique leur utilisation telle quelle dans un système éducatif à l'étranger. Seule la méthode Cartes sur table prévoit un travail linguistique reflétant le souci de faire comprendre des mécanismes, de fournir des points de repère comme par exemple:

- . les reprises dans un texte à l'aide des pronoms compléments d'objet,
- . le relevé des expressions de temps et de lieu qui fournit à l'élève l'occasion de revoir les moyens qu'il a, à telle étape de l'apprentissage, à sa disposition,
- . de nombreux exercices grammaticaux intégrés à la leçon,
- . une récapitulation grammaticale finale.

Compte tenu de ce qui a été dit précédemment sur le rôle formateur de l'apprentissage d'une langue étrangère (mise en place de concepts, initiation à des méthodes d'analyse, etc.), sur la légitimité des exigences des élèves mais aussi compte tenu du fait que l'acquisition repose sur le rabâchage et sur le travail personnel de l'élève en dehors de la classe, il paraît nécessaire, selon le système éducatif considéré, de développer parallèlement une compétence de communication et une compétence "linguistique". Celle-ci ne peut qu'être limitée et s'exercer sur le corpus de la méthode, mais elle doit amener l'apprenant

- . à comprendre les mécanismes grammaticaux fondamentaux,
- . à maîtriser les composantes du discours,

qui sont des aptitudes que l'institution scolaire considère, le plus souvent, comme prioritaires (contrôles, examens, tests de niveau).

Pour accéder à cette compétence linguistique, l'apprenant doit pouvoir disposer d'outils adaptés à ses capacités de compréhension mais suffisamment élaborés pour rendre compte du fonctionnement de la langue. C'est donc par souci d'efficacité et d'adaptation aux exigences de la situation d'enseignement dans laquelle je me suis trouvée à l'Université de New York que j'ai réalisé un matériel d'accompagnement à la méthode Intercodes (Larousse) dont je vais maintenant développer les caractéristiques.

ACCES A LA COMPETENCE LINGUISTIQUE

Intercodes est une méthode à contenu très riche développant rapidement la compétence écrite; d'où la nécessité de fournir, à l'élève comme au professeur, des points de repères sans lesquels ni l'un ni l'autre ne peuvent plus, au bout de quelques semaines, faire la synthèse et organiser le contenu linguistique. Le matériel complémentaire qui a dû être élaboré pour répondre aux exigences convergentes de l'institution, des étudiants et des enseignants se présente sous la forme d'un Cahier de Travaux Pratiques comprenant d'une part des Annexes et d'autre part un Précis grammatical.

Les Annexes ont pour objectif de centrer l'attention sur le fonctionnement

- de faits grammaticaux comme les pronoms compléments d'objet, la comparaison, l'imparfait par rapport au passé composé, etc.,
- de phénomènes syntaxiques liés à l'élaboration du discours écrit: la construction relative et ses substituts, la reprise par le pronom démonstratif, la nominalisation, l'utilisation de mots de relation, etc.

Des regroupements, des récapitulations, des tableaux, partiels d'abord et complétés au fur et à mesure des acquisitions, sont suivis d'exercices écrits d'application comme le montre l'exemple suivant:

LUI, LEUR, LUI, EUX, ELLE, ELLES : EMPLOI ET PLACE

L'utilisation des pronoms "le", "l' ", "la", "les" (qui sont compléments d'objet direct), des pronoms "lui/leur" (qui sont compléments d'objet indirect) ou des pronoms disjoints "lui/leur", "elle/elles" dépend de la construction verbale. Observez bien le tableau suivant :

	Construction directe	Construction avec une préposition	
		Préposition *à*	Autre préposition
(il) (elle) (ils) (elles)	RAMENER Jean *le* ramène Jean *la* ramène Jean *les* ramène	TÉLÉPHONER A Jean *lui* téléphone Jean *leur* téléphone	S'INSTALLER CHEZ Jean s'installe chez *lui*. Jean s'installe chez *elle*. Jean s'installe chez *eux*. Jean s'installe chez *elles*.
	AUTRES VERBES trouver rencontrer chercher aider attendre voir emmener	AUTRES VERBES demander à prêter à rembourser à indiquer à parler à montrer à	AUTRES VERBES partir avec habiter chez sortir après téléphoner chez

• *Complétez les phrases suivantes avec le pronom qui convient. Attention, il faut lire la phrase complète avant de choisir le pronom.*

1. Cette lettre, je . . . . . ai trouvée sur mon bureau. – 2. C'est lui qui . . . . . aide à faire mes exercices. – 3. Ne téléphone pas chez . . . . . après 10 h du soir : je dors ! – 4. Ils viennent chez nous dimanche, il faut . . . . . indiquer l'adresse. – 5. Attends, Pierre veut . . . . . montrer son nouveau livre. – 6. Où est la voiture ? Je ne . . . . . vois pas ! 7. Nous partons, est que tu viens avec . . . . . ? – 8. Je ne veux plus . . . . . prêter de l'argent : elle m'en demande chaque semaine ! – 9. Il sort à 5 heures mais moi, je sors après . . . . . – 10. Il travaille ici ; demande- . . . . . où est le bureau 258. – 11. Si vous voulez, je peux . . . . . ramener en voiture. – 12. Tu as 2 chambres? Alors, j'habite chez . . . . . pendant quelques jours. D'accord ? – 13. Il ne faut pas . . . . . attendre, ils viennent seulement après le dîner. – 14. Et tes amis, tu . . . . . as vus ? – 15. Ils ont une agence : je travaille chez . . . . . .

Cette approche se distingue de celle des exercices qui visent à l'exploitation des éléments nouveaux du texte: elle permet une révision constante des moyens que l'apprenant doit avoir à sa disposition à un moment donné de l'apprentissage tout en le familiarisant avec des règles d'emploi. A la fin, l'élève a passé en revue la grammaire de la méthode.

Le Précis grammatical, lui, reprend les éléments linguistiques contenus dans la méthode et dans les Annexes en les organisant. Il s'agit donc d'un catalogue qui sert:

. de référence grammaticale: regroupement par catégories des points grammaticaux étudiés mais selon une présentation adaptée au type de question qu'un élève en cours d'apprentissage peut se poser,
et d'outil linguistique: inventaire des moyens et procédés utiles pour l'élaboration d'un texte construit.

Le Précis grammatical se divise en trois parties reflétant la spécificité des plans qui s'imbriquent dans l'expression:

. dans la première partie apparaissent les éléments du plan strictement grammatical; pour leur utilisation, l'apprenant doit se conformer à des contraintes. Il s'agit

- des satellites du nom: d'une part, articles, adjectifs possessifs, adjectifs démonstratifs, adjectifs interrogatifs, quantitatifs et expression de la comparaison, expression de la négation, certains adjectifs, qui constituent les éléments antéposés et d'autre part, adjectifs et groupe prépositionnel, qui constituent les éléments postposés; la construction relative est également signalée avec renvoi au chapitre des pronoms,

- des pronoms: possessifs, démonstratifs, relatifs et personnels compléments d'objet; ces deux dernières catégories de pronoms sont traitées simultanément en relation avec les constructions verbales présentées sous forme de dictionnaire,
- de l'interrogation directe et indirecte,

. une deuxième partie expose l'emploi des modes et temps verbaux qui répond en partie à des contraintes (notamment avec l'expression de la durée) et en partie à des choix énonciatifs; tel est le cas

- pour le couple présent/futur

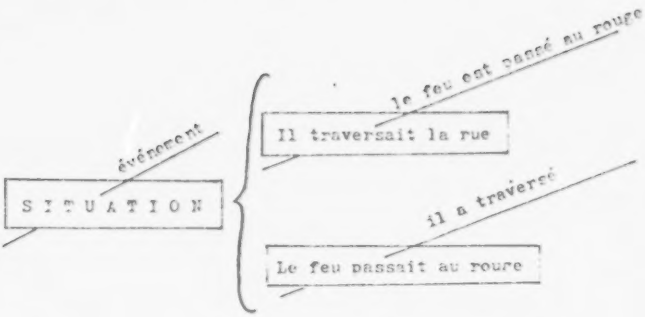
  J'irai cet été / J'y vais cet été

- et surtout pour la relation passé composé/imparfait qui s'établit sur une manière de concevoir les actions et non sur des règles grammaticales; les deux exemples suivants

  "Il traversait la rue quand le feu est passé au rouge."

  "Le feu passait au rouge quand il a traversé."

  soulignent bien la valeur des deux temps du passé; l'un , l'imparfait, indiquant ici une situation et l'autre, le passé composé, indiquant un événement qui prend place dans cette situation. Afin de faciliter la compréhension de ces deux notions, la schématisation suivante est proposée aux élèves:



L'apprenant doit, pour cet aspect particulier de la grammaire, développer une compétence qui dépasse l'apprentissage des formes; l'utilisation des temps du passé exige, en effet, une mise en perspective des actions et dépend de l'effet que veut produire l'énonciateur.

. enfin, apparaissent dans la dernière partie:

- les éléments qui tiennent à l'organisation du discours: mots de relation et articulations logiques, circonstants (l'indication spatiale et temporelle), modalisateurs,
- les procédés de manipulation de l'énoncé: nominalisation, reprise par les pronoms, transformation de la construction relative, tournures d'insistance, emploi des modificateurs.

Ce matériel, destiné aux élèves, offre également un intérêt pour le professeur qui

. dispose ainsi d'une analyse du contenu de la méthode (aspects grammaticaux et procédés d'écriture),
. et trouve des modalités de présentation qui ne lui sont pas toujours familières comme l'utilisation des pronoms personnels compléments d'objet et des pronoms relatifs en relation avec la construction verbale, la représentation de l'imparfait et du passé composé, les contraintes d'utilisation des temps avec les expressions de durée (il y a, depuis, pendant, etc.,).

De plus, la présence de références explicites à la grammaire l'encourage à observer plus favorablement une méthode de type communicatif souvent rejetée au premier coup d'oeil

. parce qu'il ne retrouve pas la présentation classique: texte, exercices à trous, leçon de grammaire,
. parce qu'il craint de ne pas avoir une compétence linguistique suffisante pour différencier des emplois, des niveaux de langue, etc.,
. parce que cette méthodologie impose des techniques d'animation de classe qu'il n'est pas toujours possible de mettre en pratique (compétence ou souplesse du professeur, disposition personnelle des élèves, nombre d'élèves par classe, etc.,)

Pour l'apprenant, l'exercice de la réflexion en même temps qu'il progresse dans l'apprentissage de la langue présente un double avantage:

. satisfaire ses exigences intellectuelles,
. faciliter son travail personnel hors de la classe: le Précis grammatical, en particulier, offre la possibilité de revoir l'acquis de manière structurée, de l'intégrer,

de le réutiliser et donc d'atteindre un niveau de compétence maximal si l'effort nécessaire est fourni.

Loin de moi l'idée de faire du cours de langue un cours de grammaire, mais je crois à une bonne répartition entre les activités visant à la communication (orale aussi bien qu'écrite dans un système éducatif) et les activités visant à la connaissance de la langue; non seulement pour satisfaire les élèves ou les professeurs un peu routiniers (surtout pas pour satisfaire les exigences des examens qui devraient être modifiés en premier), mais pour adhérer à une réalité: l'apprentissage d'un système linguistique, puis sa maîtrise, passe par la connaissance des réalisations linguistiques bien sûr mais aussi, à un moment ou l'autre, par la compréhension des mécanismes fondamentaux qui gèrent le système.

Monique Callamand

U.E.R. d'Etudes françaises
pour l'Etranger
Université de Paris III
Sorbonne Nouvelle

DISCUSSION

L'exposé de Monique Callamand pose le problème du recours à la "grammaire" comme complément à l'emploi de méthodes qui n'y font pas explicitement référence. Or, des explications de type grammatical sont souvent réclamées par les élèves (et souhaitées par les maîtres) aux prises avec de telles méthodes qu'ils jugent ne répondre que partiellement à leurs besoins. S'agit-il, pour l'enseignant, de répondre à ces attentes ou de s'en tenir à une orthodoxie voulue par les concepteurs ? Il faut admettre que, selon le type d'élèves, la simple acquisition d'actes de parole variés ne suffit pas, et qu'apparaît rapidement une exigence de restructuration et de mise en relation des éléments appris.

Dans le cas particulier, il ne s'agissait pas pour Monique Callamand de "faire de la grammaire" avec ses étudiants, tant il est vrai que ce n'est pas la grammaire qui permet d'apprendre la langue, mais bien de les aider à se retrouver et de leur donner des instruments auxquels se référer lorsque se posent des questions grammaticales. Elle a recouru à l'analyse distributionnelle - seul moyen clair à l'heure actuelle de présenter un contenu linguistique qu'ils connaissent, - et a procédé à des regroupements pour montrer ensuite les règles qui en découlent. Le précis grammatical ainsi élaboré pour répondre aux nécessités de l'apprentissage, n'est nullement une grammaire du français, mais une grammaire de leur livre (INTERCODES, Larousse, 1978) destinée à la consultation et non à la mémorisation.

On remarque à ce propos que la linguistique récente et la psycholinguistique (en particulier sur l'acquisition naturelle des langues) montrent que la structure même d'une langue ne peut pas s'expliquer en elle-même et pour elle-même. Beaucoup

de choses dépendent des conditions d'emploi ou de ce qui est extérieur à la langue. Dans une méthode constituant un corpus, on peut montrer que tel verbe a telle construction, et c'est utile. Mais le risque est grand d'aboutir à une impasse, parce que ce que les élèves entendent ne coïncide pas avec la langue présentée dans leur méthode. Il est donc vain, par exemple, de vouloir établir des tables de constructions de verbes, dont certains "résistent" toujours de quelque manière.

On doit constater, du reste, qu'on se trouve dans une situation totalement contradictoire en didactique des langues : la grammaire distributionnelle (par exemple) est remise en question dans toutes ses limites, puisqu'elle reste à un niveau de surface; mais d'autre part, pour s'approprier la langue, il faut connaître des opérations qui soient généralisables, c'est-à-dire applicables dans toutes les situations, et non seulement sur un corpus. Dans notre ignorance de ces opérations utilisables dans la pratique, on fait du rafistolage. On utilise le modèle distributionnel, parce que c'est le plus simple, mais en se rendant compte que ce n'est pas par cette voie-là qu'on pourra s'approprier la langue. L'intérêt des chercheurs devrait se porter sur les processus d'acquisition. Tant qu'on n'aura pas détecté ce qui est important dans ces processus, il sera impossible de donner des recettes.

Ce que Monique Callamand a voulu souligner c'est l'effacement du support grammatical dans les méthodes les plus récentes. Peut-être les auteurs se sentent-ils mal à l'aise pour réussir la synthèse entre l'objectif d'enseigner à communiquer et la contrainte d'enseigner la langue qui exigent des stratégies pédagogiques opposées. Quoi qu'il en soit, il ne suffit

pas non plus de donner la priorité à la communication, sans penser aux processus d'apprentissage et à la nécessité d'une base grammaticale importante, même si l'on ne dispose pas d'un modèle entièrement satisfaisant.

Il n'en demeure pas moins que, en dépit de toute la grammaire qui est dispensée dans certains programmes d'apprentissage, les élèves font toujours les mêmes fautes. Tant que les exercices sont bien adaptés à la grammaire de référence, les résultats sont bons. Mais le transfert à d'autres contextes ne s'opère en général pas. Cela vaut-il dès lors la peine de consacrer beaucoup de temps à l'enseignement de la grammaire si c'est pour aboutir à un constat d'échec ?

Cette question doit être envisagée en fonction des élèves auxquels s'adresse l'enseignement. Monique Callamand a travaillé avec un public homogène par sa langue maternelle, par l'âge et le milieu. Ces étudiants américains ont été habitués à des leçons très structurées : un texte de lecture accompagné de mots traduits; un lexique; des explications grammaticales. Confrontés à une méthode comme INTERCODES, qui ne présente pas de leçon de grammaire, ils ont réclamé un support pour s'y retrouver. D'où la tentative de créer un Précis grammatical adapté à leur niveau, à leurs besoins, à leur type de fonctionnement et lié à la méthode comme cadre d'utilisation.

Ce besoin de grammaire, peut-être plus marqué encore chez les étudiants européens, semble caractéristique également des universitaires. Mais on ne saurait généraliser. Les pratiques vécues par les intervenants aux Etats-Unis, au Canada ou en Grande-Bretagne se révèlent fort diverses. On relève que ce besoin de grammaire n'est pas inné, mais acquis culturellement,

lié à la formation que les élèves ont reçue sur leur langue maternelle. Les étudiants "grammaticalisés" perçoivent la langue étrangère à travers ces représentations grammaticales et posent des questions en fonction de ces représentations. Les autres se contentent de demander : "Est-ce que ça se dit ou non ? Est-ce que ça veut dire la même chose ou non ?" Les questions posées par ces élèves-là n'ont pas de contenu grammatical au sens habituel du terme, mais sont d'ordre sémantique ou pragmatique. Cela ne signifie pourtant pas qu'ils ne fonctionnent pas grammaticalement, mais de façon implicite : ils n'ont pas besoin d'une grammaire fournie par l'enseignant, mais ils forment leurs propres stratégies. Cela ne veut donc pas dire qu'ils n'ont pas une activité interne de réflexion, ou activité épilinguistique.

Le problème de l'âge représente également un facteur important. Chez l'adulte, la grammaire joue un rôle très différent de celui qu'elle joue dans les tranches d'âge inférieur. Chez l'adulte, le besoin de formuler des règles n'est pas lié uniquement à un conditionnement socio-culturel, mais peut naître selon les critères de son évolution psychique et culturelle. Alors que l'enfant se contente souvent d'implicite, l'adulte est poussé à expliciter certains des besoins cognitifs qu'il éprouve. Si l'enfant qui apprend une langue se fabrique une grammaire implicite, l'adulte a besoin d'extérioriser les éléments grammaticaux. Cette constatation est particulièrement vraie pour le français, langue élaborée qui possède des règles et une grammaire.

Dans le cas des étudiants de Monique Callamand, il s'agit bien de personnes ayant un passé et des attentes différentes de celles de travailleurs migrants par exemple, dont les besoins

sont immédiats et précis. L'enseignement, ici, ne vise pas la compétence de communication en priorité - puisque ces élèves n'auront peut-être jamais l'occasion d'entrer en contact avec un milieu francophone, mais bien à prendre contact avec une langue, avec un accès rapide à l'écrit pour répondre aux exigences du cursus universitaire. En se centrant sur l'écrit, ou sur des pratiques de compréhension écrite, il est difficile d'éviter la grammaire, en raison notamment de l'orthographe qui a des récurrences liées à un certain raisonnement grammatical et qu'il faut saisir.

Quoi qu'il en soit, il est évident que les grammaires ne constituent pas des modèles d'apprentissage. Dans l'étude de ces modèles d'apprentissage (qui reste à mener à bien), il conviendrait de préciser si l'on prend comme cible la production de la langue, ou sa compréhension, qui impliquent des "grammaires" différentes. Ce problème dépasse les compétences du linguiste qui devrait s'entourer d'équipes interdisciplinaires.

Certains intervenants se demandent si le danger n'existe pas de voir cette vague de grammaticalisation submerger les enseignants avec les enseignés. Se restreindre à une grammaire systématique, prescriptive et sécurisante, n'est-ce pas tuer la situation, alors que l'objectif visé consiste au fond à appliquer rapidement une langue pratique, de fait une langue de communication ?

Pour Monique Callamand, on a besoin d'une connaissance de la langue pour parvenir à apprendre une langue; c'est peut-être sécurisant, mais c'est aussi un outil. La grammaire est un outil qui permet de revoir des procédés linguistiques, de les avoir à disposition, de comprendre des mécanismes absolument

nécessaires. Il ne s'agit pas de retomber dans des pratiques grammaticales écrasantes, mais de trouver un équilibre, ce qui n'est pas facile. Certains enseignants sont obnubilés par la grammaire et ne savent bien faire que cela dans leurs classes. Ce qu'il faut leur apprendre, c'est à faire de la grammaire d'une façon différente et à envisager la grammaire d'une façon différente. Certes, il est légitime de se demander si ce besoin de grammaire n'est pas l'expression d'un besoin de sécurité soit de la part de l'enseignant qui pense que le structuré est structurant, soit de la part de l'enseigné qui partage la même idée, alors que ce n'est probablement pas le cas; il n'y a pas forcément généralisation, transposition ou utilisation de ce soi-disant savoir. Mais puisque cet aspect sécurisant existe, il faut répondre aux élèves qui demandent "Pourquoi c'est comme ça ?" De plus, les choses sont en relation les unes avec les autres, et au fur et à mesure que son bagage linguistique se développe, l'élève est moins capable de mettre tout seul en relation la masse des éléments qu'il rencontre au cours de son apprentissage. Le maître doit lui fournir cet appui sécurisant qui entre aussi dans la connaissance générale de la langue et qui lui permettra de se perfectionner.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

René Jeanneret

Défense et illustration de la grammaire traditionnelle

> "Le principal malentendu concernant le langage venait du fait qu'on ne le considérait que comme moyen de communication ..."
>
> H. Steinthal (1850) (1)

1. Archéologie du savoir

"La conception qu'on se fait de la finalité de l'enseignement des langues étrangères a changé de façon radicale au cours des vingt dernières années. Autrefois, l'enseignement des langues, et du français en particulier, était dominé par une approche littéraire de la langue : sans que cela fût dit expressément, on apprenait le français essentiellement pour le lire, et l'accent était mis sur la langue écrite soignée d'une part (le 'français soutenu') et la 'culture française' d'autre part (représentée notamment par les 'grands auteurs'). [...] Entretemps, par suite de l'intensité accrue des échanges entre les peuples, on a fini par se ressouvenir de la fonction première de la langue, laquelle est avant toute chose un outil d'utilisation courante. D'où l'importance accordée maintenant à la communication orale d'une part, et à la civilisation d'autre part ..." (2). C'est en ces termes que Jean-Paul Confias caractérise, fort pertinemment d'ailleurs, le changement survenu dans l'orientation de l'enseignement des langues étrangères. Il est désormais, pourrait-on dire, en harmonie avec son époque, placée sous le signe de l'information, en harmonie aussi avec la linguistique, qui insiste sur le fait que la "fonction essentielle de cet instrument qu'est une langue est celle de communication" (3). En prenant pour point de départ ces concepts-clés, il est possible de construire des modèles, voire

des théories de l'activité langagière et, partant, de mieux comprendre le fonctionnement de la langue dans l'instance du discours, d'en tirer aussi des conséquences d'ordre pédagogique. Tout, en principe, devrait donc être pour le mieux dans le meilleur des mondes. Or, malgré l'intensification de la réflexion didactique, malgré les progrès indéniables de la linguistique et des disciplines d'obédience linguistique, il n'en est pas ainsi. Les résultats escomptés se font attendre; les fruits ne passent guère la promesse des fleurs. Que dire si le raisonnement était hasardeux dès ses premiers termes ? Essayons d'y voir plus clair.

Il y a une modalité d'emploi du langage qui dépasse les impératifs de la communication immédiate : le langage écrit. En se posant la question de savoir ce qui garantit le fonctionnement du langage écrit hors de l''acte de parole' qui l'a vu naître, on trouve les premiers éléments d'une réponse : c'est sa faculté d'abstraction et de généralisation. Le fondement en est la signification inhérente à chaque phénomène du langage, à chaque manifestation linguistique. Emile Benveniste, à mainte reprise, a attiré l'attention sur ce fait en apparence banale. "Avant toute chose", note-t-il dans une contribution de 1966, "le langage signifie, tel est son caractère primordial, sa vocation originelle qui transcende et explique toutes les fonctions qu'il assure dans le milieu humain". Ces fonctions, précise-t-il, sont si diverses et si nombreuses que l'entreprise de les énumérer "reviendrait à citer toutes les activités de parole, de pensée, d'action, tous les accomplissements individuels et collectifs qui sont liés à l'exercice du discours : pour les résumer d'un mot, je dirais que, bien avant de servir à communiquer, le langage sert à vivre. Si nous posons qu'à

défaut du langage, il n'y aurait ni possibilité de société, ni possibilité d'humanité, c'est bien parce que le propre du langage est d'abord de signifier". (4)

Parce que le langage signifie, il peut se rapporter à tout et tout exprimer, aussi bien en contact direct avec la 'réalité' que sur le plan intellectuel, c'est-à-dire de manière tout à fait 'abstraite'. C'est la raison pour laquelle il a puissamment contribué à l'évolution et à l'élargissement des connaissances humaines, surtout depuis l'invention de l'écriture. L'écriture, d'autre part, en objectivant le langage, a permis de le maîtriser, de déterminer consciemment son développement tout en assurant sa conservation. (5)

Depuis l'Antiquité classique, écriture et évolution du langage sont étroitement liées dans la plupart des communautés linguistiques de l'Europe. Il en résulte un nouveau type de langage désigné par un terme technique : la langue littéraire. Employé depuis les années trente dans les travaux tchèques et soviétiques consacrés à la 'culture de la langue', ce terme fait son apparition, semble-t-il, sous la plume d'Antoine Meillet et des étudiants de Ferdinand de Saussure. (6) Dans une partie moins connue du Cours, sous la rubrique "Langue littéraire et idiome local", on lit par exemple ceci : "Par 'langue littéraire' nous entendons non seulement la langue de la littérature, mais, dans un sens plus général, toute espèce de langue cultivée, officielle ou non, au service de la communauté tout entière." Les lignes qui suivent, bien que conçues sous un angle historique, mettent en relief une particularité de la langue littéraire : "Livrée à elle-même, la langue ne connaît que des dialectes dont aucun n'empiète sur les autres, et par là elle est vouée à un fractionnement indéfini. Mais comme la

civilisation, en se développant, multiplie les communications, on choisit, par une sorte de convention tacite, l'un des dialectes existants pour en faire le véhicule de tout ce qui intéresse la nation dans son ensemble ..." (7). Un 'dialecte' promu au rang de koinè, de langue officielle et commune, qui exprime, pour reprendre la formule des Thèses du Cercle linguistique de Prague, "la vie de culture et de civilisation (fonctionnement et résultats de la pensée scientifique, philosophique et religieuse, politique et sociale, juridique et administrative)" (8), se caractérise par son unité et son homogénéité. Ce caractère unifié et relativement homogène n'est pas dû au hasard : il est une fonction de l'attention consacrée à la langue par certains de ses usagers, une fonction, pour ainsi dire, de leur 'conscience linguistique'.

"Créer une langue littéraire consiste presque toujours à créer un vocabulaire." A cette observation de Meillet destinée à faire saisir la spécificité du phénomène en question s'ajoute une autre : "Les langues littéraires, et principalement les langues de prose, sont amenées à compliquer les phrases pour exprimer des nuances de pensée et pour présenter les idées d'une manière complète." L'explication en est simple; elle précise en quelque sorte un aspect du principe d''abstraction' caractéristique de la langue littéraire : "Les phrases de la conversation tirent de la situation des interlocuteurs, du ton de voix, des gestes une partie de leur clarté : même incomplètes, même incorrectes, elles sont intelligibles. Au contraire, les phrases d'une oeuvre écrite doivent se comprendre par elle-mêmes; il faut donc qu'elles soient régulières et que tout y soit exprimé. Le grammairien y peut observer les règles appliquées à plein." (9)

Les observations de Meillet au sujet du vocabulaire et de la syntaxe de la langue littéraire sont confirmées par Bohuslav Havránek, l'auteur des remarques sur la langue littéraire des Thèses du Cercle linguistique de Prague. L''intellectualisation' de la langue implique, souligne-t-il, l'élargissement et la modification du vocabulaire et le développement d'une syntaxe proprement dite : "le besoin de s'exprimer sur des matières qui n'ont pas de rapport direct avec la vie réelle, et sur des matières nouvelles, nécessite de nouvelles expressions, que la langue populaire ne possède pas, ou qu'elle ne possédait pas jusqu'alors; le besoin également de s'exprimer même sur des choses connues de la vie réelle, avec précision et d'une façon systématique, aboutit à la création de mots-concepts, et d'expressions pour les abstractions logiques ainsi qu'à une définition plus précise des catégories logiques à l'aide des moyens d'expression linguistique". A propos de la syntaxe, on lit la notice suivante : "L'intellectualisation de la langue ... est également due au besoin d'exprimer l'interdépendance et la complexité des opérations de pensée - d'où non seulement des expressions pour les notions abstraites en cause, mais aussi des formes syntaxiques (élaboration de la phrase avec subordonnées au moyen de formules plus précises)." (10)

Les réflexions d'un Ferdinand de Saussure et d'un Antoine Meillet, reprises de façon systématique par Bohuslav Havránek, constituent le point de départ d'une théorie de la langue littéraire élaborée par le dernier et d'autres savants tchèques ainsi que par certains spécialistes de la linguistique soviétique. Cette théorie, et c'est ce qu'il faudrait retenir, est au service d'une nouvelle discipline; "... la transformation

de la langue comme simple moyen, simple représentant du monde objectif, en objet autonome de notre attention, de nos réflexions, de nos émotions - ce rapport à l'égard de la langue peut être caractérisé comme culture de la langue". (11). Les thèses du Cercle linguistique de Prague de 1932 entièrement consacrées à la nouvelle discipline commencent par préciser que l'attention dont la langue est l'objet se manifeste par des voies différentes, à savoir "par le travail théorique des recherches linguistiques", c'est-à-dire celles qui ont en vue "le perfectionnement de la langue littéraire", "par l'enseignement de la langue à l'école" et, enfin, "par le travail de l'écrivain". (12). La culture de la langue peut être considérée comme l'équivalent 'scientifique' des activités de tous ceux qui, écrivains ou traducteurs, instituteurs ou savants, grammairiens ou lexicographes, académiciens ou amateurs de beau langage, se sentent responsable du sort de 'leur' langue. Ce sont eux qui, avant la naissance d'une discipline scientifique (et officiellement reconnue) s'intéressent au caractère sonore d'une langue littéraire, à l'aspect de son orthographe, à la physionomie de sa grammaire, au cours de sa syntaxe, à l'évolution de son vocabulaire. Les grandes langues de civilisation leur doivent plus qu'on ne pense.

"La linguistique moderne se défie - et surtout s'est longtemps défiée - des langues littéraires. Durant le XIX^{ème} siècle, les linguistes se sont proposé avant tout d'étudier le développement spontané du langage, et ils ont été conduits par là soit à négliger autant qu'ils le pouvaient les langues écrites, soit, là où ils n'avaient pas d'autres données, à essayer de deviner les parlers populaires à travers les textes dont ils étaient, malgré eux, réduits à se servir." (13). Le tableau

brossé par Meillet, abstraction faite de l'élaboration d'une culture de la langue dans d'autres traditions de recherche, n'a pratiquement pas changé. Le linguiste d'orientation descriptive a hérité la méfiance du néo-grammairien à l'égard de la langue littéraire. Il insiste sur le fait que 'scientifique' s'oppose à 'prescriptif'. "La difficulté qu'il y a à dégager la linguistique scientifique de la grammaire normative rappelle, selon lui, celle qu'il y a à dégager de la morale une véritable science des moeurs". (14) - "Leave your language alone!", dirait Robert A. Hall dans le même esprit. En fondant l'étude scientifique du langage humain, le linguiste moderne ne s'aperçoit pas de l'importance du phénomène qu'il met entre parenthèses.

2. Téchnê grammatikê

La culture de la langue, selon les Thèses du Cercle linguistique de Prague, "est la sollicitude déployée pour développer dans la langue littéraire, tant celle de la conversation que celle des livres, les qualités que réclame sa fonction spéciale". Ces qualités seraient au nombre de trois : la première est la fixité, "c'est-à-dire que la langue littéraire doit éliminer toutes fluctuations inutiles et qu'on doit former un sens linguistique sûr pour la langue littéraire; la seconde est l'aptitude à rendre avec clarté et précision, finement et sans effort les nuances les plus variées; la troisième est l'originalité de la langue, c'est-à-dire le renforcement des traits qui lui donnent son caractère". (15). Ces remarques s'allient, par une sorte d'affinité, à certaines pensées du célèbre Discours sur l'universalité de la langue française (1784). Or, en regardant de près l'ouvrage de Rivarol et les écrits d'autres

auteurs qui, avant ou après lui, se sont penchés sur 'le génie' de leur langue maternelle, on se rend compte d'une tradition de réflexion dont l'objet est la langue littéraire. Elle suit pour ainsi dire son destin.

Le phénomène signalé mérite qu'on s'y arrête un instant. Bien que le caractère de la réflexion change au cours du temps, qu'elle obéisse aux règles de la présentation édictées par le goût et l'esprit de l'époque, elle comporte un certain nombre de constantes attestées depuis l'Antiquité. (16). Il est par exemple intéressant de noter qu'aux XVI^{ème}, XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles elles font partie intégrante d'un genre littéraire particulier que l'on pourrait qualifier de portrait du langage. Bref, une fois reconnues la portée culturelle de la langue littéraire, son importance au sein de la communauté linguistique, elle devient l'objet d'une attention soutenue. On est conscient de sa valeur, et les tentatives de dégager ses caractéristiques, de mettre en lumière sa beauté et sa perfection ou, plus sobrement, ses qualités se renouvellent sans cesse. (17)

Il importe de retenir, et ce serait un premier point, que l'existence d'une langue littéraire est la manifestation d'une conscience linguistique, c'est-à-dire de la conception idéale d'une langue et du sentiment intime de ses règles et de ses valeurs. (18). Autrement dit : l'évolution d'une langue littéraire, dès l'origine, est la fonction d'une certaine conception du langage qui, concrétisée en idéal, sert d'orientation à des générations de 'lettrés'.

Les linguistes qui se sont intéressés à l'évolution des langues ont bien vu que la langue littéraire est "un produit de la culture", qu'elle reste, une fois formée, "en général

assez stable, et tend à demeurer identique à elle-même"; ils sont renseignés du fait que "sa dépendance de l'écriture lui assure des garanties spéciales de conservation". Et pourtant ils l'ont écartée du domaine de leurs études à cause de son caractère artificiel. De plus, elle "se superpose à la langue vulgaire, c'est-à-dire à la langue naturelle", et voile partant l'évolution ininterrompue des phénomènes linguistiques. (19). Si les langues littéraires sont des langues artificielles et difficiles à manier, c'est parce qu'elles n'ont pas eu le loisir de se développer librement. Le linguiste moderne - l'exemple suivant le montre assez clairement - croit devoir insister sur cet état de choses tout à fait anormal : "Les Français n'osent plus parler leur langue parce que des générations de grammairiens, professionnels et amateurs, en ont fait un domaine parsemé d'embûches et d'interdits. Dans un monde qui change à un rythme chaque jour accéléré, les Français, comme tous les humains, ont sans cesse besoin de nouveaux mots et de nouveaux tours. Or, on les a dressés à obéir, à respecter le précédent, à n'innover en rien ..." (20). Tous ceux qui, depuis l'aube de la linguistique moderne, s'approchent du langage humain dans un esprit rigoureusement 'scientifique', qui pensent que "la linguistique a pour unique et véritable objet la langue envisagée en elle-même et pour elle-même" (21), auraient souscrit au principe de cette argumentation.

Puisqu'il n'y a pas de règle sans exception, on rencontre des linguistes qui, tout en s'apercevant du caractère artificiel de la langue littéraire, émettent à son sujet une opinion autrement favorable : "Les services que les écrivains ont rendus chez nous à la constitution de la langue commune sont immenses. C'est à l'effort combiné des littérateurs et des gram-

mairiens que nous devons le français, tel que nous l'apprenons à l'école. Ils ont forgé pour nous ce bel instrument, veillant avec diligence à ce qu'aucune rouille ne l'altère. L'épuration de la langue, poursuivie pendant plusieurs siècles, peut paraître un travail de chicane mesquine et pédantesque; nous tirons assez de profit de ce travail pour être reconnaissants à ceux qui l'on fait." (22). Joseph Vendryes, l'auteur de ces lignes, met en passant le doigt sur quelque chose d'une portée générale : la langue littéraire est le résultat de l'effort persévérant des écrivains et des grammairiens. Les premiers, souvent en s'inspirant d'un modèle ou d'un idéal, ont essayé de l'illustrer, les derniers, à partir d'un moment donné, se sont appliqués à l'analyser et à établir des règles. Leur grammaire qui, selon la définition consacrée depuis l'époque de la Renaissance (23), est "l'art de parler et d'écrire correctement", "a pour objet la connaissance des rapports qui se sont formés, entre les éléments du langage ou mots ..., ainsi que des règles que l'usage a établies". (24). Cette conception de la grammaire, soit dit entre parenthèse, se rapproche sensiblement de celle d'un Denys le Thrace, l'auteur de la célèbre Τέχνη γραμματική. (25)

Une langue littéraire de type européen, et ce serait le deuxième point à retenir, peut être considérée comme une langue normalisée. Elle est caractérisée par l'existence d'une norme codifiée dans les domaines de l'orthographe et de la prononciation, de la grammaire et du vocabulaire.

3. Grammaire générale et grammaire particulière

La grammaire générale, selon Jules Marouzeau, "établit les faits et les lois qui, indépendamment de telle langue particu-

lière, intéressent tout mode d'expression de la pensée humaine". (26). Cette définition aurait été approuvée par les auteurs de la Grammaire de Port-Royal et par les savants du XVIII^{ème} siècle, car pour eux, la grammaire générale était "la science raisonnée des principes immuables et généraux de la Parole prononcée ou écrite dans toutes les langues" (27). Il s'agit, dans les deux cas, du problème des 'universaux du langage', avec cette différence toutefois que le linguiste est conscient de la difficulté du problème à résoudre, tandis que le grammairien philosophe le croyait résolu. Comment expliquer cette divergence d'opinions ? Comment expliquer le fait que, depuis l'Antiquité, des générations de philosophes et de grammairiens ne mettaient pas en doute l'universalité des catégories de la grammaire ni l'universalité du raisonnement 'logique' ? La tentative de répondre à ces questions mènera plus loin que l'on ne pense.

Le critique de la grammaire générale a évidemment raison : "... le projet des cartésiens reste limité par leur conception du rapport entre pensée et langue. L'innéisme cartésien amène à la croyance en un 'ordre naturel des pensées'; dès lors, les règles universelles du discours appartiennent non plus à la linguistique, mais à la logique" (28), à une logique, pour être plus précis, qui est issue de l'analyse grammaticale. A cela il faut ajouter que l'universalité des catégories grammaticales, étroitement liées, selon les grammairiens philosophes, aux catégories de la pensée, relève également du domaine des hypothèses. Cependant, tout en critiquant les fondements de la grammaire générale, il ne faut pas perdre de vue quelque chose d'essentiel. Si les modalités du raisonnement des grammairiens philosophes peuvent être considérées comme périmées, le point de

départ - le 'système de référence' - demeure juste. Dans le cas des 'constantes' de la grammaire générale (parties du discours, 'modes' et 'accidents') qui constituent la charpente de l'édifice théorique, il s'agit de catégories linguistiques communes à la plupart des langues indo-européennes. La thèse de l''universalité' de ces catégories repose donc, du moins pendant l'époque qui s'occupe avant tout de l'analyse des principales langues européennes, sur une base assez solide; les catégories de la grammaire générale coïncident avec celles de la grammaire traditionnelle. (29). Cette grammaire dite 'traditionnelle' est le résultat des analyses linguistiques effectuées par les grammairiens grecs et latins. Il a été en quelque sorte confirmé par le travail de leurs successeurs qui se sont mis à analyser les langues de l'Europe moderne, et ils l'ont complété sur plus d'un point. On leur doit par exemple l'élaboration d'une syntaxe, c'est-à-dire de l'analyse de la phrase et la définition des éléments qui la constituent. (30)

Il ressort de ces constatations que la grammaire traditionnelle, perfectionnée au cours des siècles par des générations de grammairiens, est bien meilleure que sa réputation. Elle fournit toutes les catégories requises pour la description des langues de type indo-européen. Autre argument de poids : elle a fait ses preuves. Jusqu'à l'avènement de la linguistique générale, elle a rendu d'excellents services à la communauté linguistique tout entière. Puisque l'enseignement continue à en profiter, une devise, après une phase de tâtonnements infructueux, semble s'imposer : retour à la grammaire traditionnelle ! Il n'est pas encore trop tard pour renouer avec la tradition.

Une tâche urgente de la linguistique ayant surmonté ses préjugés à l'égard de la grammaire traditionnelle serait de s'employer à sa défense et à son illustration. Pour gagner la confiance de tous ceux qui se méfient d'elle, il faudra commencer par montrer que les analyses 'grammaticales' de la linguistique moderne, abstraction faite des divergences terminologiques, sont très proches de celles de la grammaire traditionnelle. De même, on fera ressortir les affinités foncières qui existent entre les différentes méthodes d'analyse linguistique; la distance entre la 'théorie des constituants' de la linguistique américaine (qui est à l'origine de la grammaire générative), la 'perspective fonctionnelle de la phrase' de l'Ecole de Prague, la 'syntaxe structurale' d'un Tesnière et la 'grammaire fonctionnelle' d'un Martinet est moins grande qu'on ne pense.

Le travail d'analyse de la linguistique moderne pourrait par contre contribuer à améliorer l'organisation de la grammaire traditionnelle. En agençant d'une façon plus harmonieuse ce système de description, on fera mieux saisir les mécanismes de la langue. Les recherches d'un Bühler, d'un Tesnière, d'un Benveniste et d'un Martinet seront à cet égard particulièrement enrichissantes. (31). On peut noter que parmi ceux qui, de bonne heure, se sont rendu compte de la possibilité d'une meilleure organisation du système grammatical figure le grand savant genevois. Dans son cours du 14 janvier 1909, en abordant le sujet des 'subdivisions de la grammaire', il fait observer ceci : "Il manque entre elles une véritable coordination, [un moyen] d'estimer la véritable valeur de chacune dans l'ensemble." (32)

Il reste à éclairer un deuxième aspect de la grammaire traditionnelle, celui évoqué par l'expression grammaire particulière. Les grammairiens philosophes en parlent en ces termes : "La Grammaire générale est une Science, parce qu'elle n'a pour objet que la spéculation raisonnée des principes immuables et généraux de la Parole; une Grammaire particulière est un Art, parce qu'elle envisage l'application pratique des institutions arbitraires et usuelles d'une langue particulière aux principes généraux de la Parole. La Science grammaticale est antérieure à toutes les langues, parce que ses principes sont d'une vérité éternelle, et qu'ils ne supposent que la possibilité des langues : l'Art grammatical au contraire est postérieur aux langues, parce que les usages des langues doivent exister avant qu'on les rapporte artificiellement aux principes généraux." (33). Cette définition porte évidemment sur la distinction entre les présupposés de l'analyse 'raisonnée' et la grammaire proprement dite. On a déjà souligné le fait que les catégories de la grammaire générale s'expliquent par la structure des langues indo-européennes. Mais il y a plus. Dans le cas des langues qui font l'objet des analyses grammaticales et des spéculations philosophiques, il s'agit de langues écrites de caractère littéraire. 'Normalisées' au cours de l'histoire, elles sont caractérisées par l'existence de formes consacrées et de structures régulières. C'est particulièrement évident dans le domaine de la syntaxe, le règne de la phrase, de la phrase complète.

En conclusion : le processus d'analyse de la langue 'standard' et de sa normalisation s'est effectué avant la naissance de la linguistique moderne. Les structures d'une langue littéraire sont connues depuis longtemps étant donné que leur des-

cription commence avec l'élaboration de la 'grammaire'. Il n'est donc pas étonnant que la plupart des langues européennes (y compris le français) possèdent, depuis le XIX^{ème} siècle, de bonnes grammaires traditionnelles. Leur description n'est plus à faire; il suffit de se rendre à l'évidence.

Le retour à la grammaire traditionnelle signifierait le retour à une base commune de l'enseignement des langues. Cela présuppose une revalorisation de la langue littéraire et, partant, une révision des prémisses de l'enseignement actuel. Une prise de conscience du phénomène en question permettra surtout de résoudre une grande partie des problèmes qui se trouvent au centre des préoccupations pédagogiques. Se référant à Homère, Platon dit ceci : Τὴν Ἑλλάδα πεπαίδευκεν οὗτος ὁ ποιητής. Cette remarque en apparence assez limitée saisit pourtant un aspect essentiel d'une culture : l'existence d'une langue littéraire.

Aix-la-Chapelle Richard Baum

Notes

1. Cité d'après Jacob 1969/93.
2. Confais 1980:1.
3. Martinet 1974:9.
4. Benveniste 1967:217. Cf. Baum 1977:11 ss.; Benveniste 1969.
5. Cf. Baum 1980:21 ss.
6. Saussure définit ce terme dans sa leçon du 11 novembre 1910 (du troisième Cours); on le rencontre dans les notes G. Dégallier, de Mme A. Sechehaye, de F. Joseph et d'E. Constantin. Cf. Godel 1957:77; Engler 1968:446 s.

7. Bally/Sechehaye 1916/1972:267 s.

8. "Thèses", 1929:16.

9. Meillet 1913/1975:130 et 131.

10. "Thèses", 1929:16. Cf. Bréal 1897:219 ss.

11. Vachek 1970/28, s.v. culture de la langue.

12. "Allgemeine Grundsätze", 1932/74; Vachek 1970:28, s.v. culture de la langue littéraire. Au sujet de la discipline inaugurée par les savants tchèques et soviétiques, cf. Scharnhorst/Ising (1976-82) et Skvorcov (1980).

13. Meillet 1913/1975:119; cf. 121.

14. Martinet 1974/6 (1-1. "La linguistique, discipline non prescriptive").

15. "Thèses", 1929/27.

16. Cf. à ce sujet Siebenborn 1976.

17. "Peut-on dire d'une langue qu'elle est belle ?" - "Bien sûr !", dira l'amateur du langage; le linguiste - cf. à titre d'exemple Martinet (1965) - n'est pas du même avis.

18. Cf. Dubois et al. 1973/116, s.v. conscience linguistique.

19. Bally/Sechehaye 1916/1972:41 et 193. Cf. Martinet 1974:172 s. ("Toute langue change à tout instant").

20. Martinet 1963/29.

21. Bally/Sechehaye 1916/1972/317.

22. Vendryes 1923/1968:301.

23. Cf. Kukenheim 1966/21.

24. Grammaire de l'Académie française, 1932:1. Dans la nouvelle édition (1933:1), on lit ceci: "La Grammaire est 'l'art de parler et d'écrire correctement'. - Elle a pour objet la connaissance des rapports naturels ou conventionnels qui existent entre les éléments du langage ou mots, ainsi que des règles que l'usage a instituées."

25. Cf. Pfeiffer 1970:323 ss.; Baratain/Desbordes 1981:34 ss.

26. Marouzeau 1951:104, s.v. Grammaire. Cf., dans ce contexte, le travail d'Hagège (1982).

27. Encyclopédie méthodique 1782-86.2:190 a (article "Grammaire", dû à Nicolas Beauzée et à Jacques Philippe Augustin Douchet). Cf. Monreal-Wickert 1977:33 ss.

28. Dubois et al. 1973:504 s., s.v. universelle (grammaire).

29. Cf. Baum 1982:28 s.

30. Cf. à ce sujet Glinz (1947), Chevalier (1968) et Droixhe (1978:309 ss.: "Système et 'révolution syntaxique': Girard").

31. Cf. Bühler 1934/1965; Martinet 1979 et Mahmoudian 1976. Au sujet de Tesnière cf. Baum 1976.

32. Engler 1968:304, col. 2 et 3; cf. Godel 1957:73 s. et Bally/Sechehaye 1916/1972:185 ss. ("La grammaire et ses subdivisions"). Cf. également Encyclopédie méthodique 1782-86:196 ("Système figuré des parties de la grammaire") et Monreal-Wickert 1977:39 s.

33. Encyclopédie méthodique 1782-86.2:190 b.

Bibliographie

"Allgemeine Grundsätze der Sprachkultur", in: Scharnhorst/Ising 1976-82, 1, 74-85.

Bally, Charles, Albert Sechehaye (1972): in: Ferdinand de Saussure (éd.), Cours de linguistique générale, édition crit. préparée par T. de Mauro, Paris, Payot, 1ère éd. 1916.

Baratain, Marc, Françoise Desbordes (1981): L'Analyse linguistique dans l'Antiquité classique, I. Les théories, Paris, Klincksieck.

Baum, Richard (1976):"Dependenzgrammatik", Tesnières Modell der Sprachbeschreibung in wissenschaftsgeschichtlicher und kritischer Sicht, Tübingen, Niemeyer.

— (1977): "Systemlinguistik und Sprechakt. Emile Benvenistes Auseinandersetzung mit dem sprachtheoretischen Ansatz Ferdinand de Saussures", Indogermanische Forschungen 82, 1-38.

— (1980): "Langue et situation. Prolégomènes à l'étude du processus sémiotique des médias", Etudes de linguistique appliquée 38, 17-27.

— (1982): "La grammaire idéologique et sa place dans l'histoire de la grammaire philosophique", Histoire, épistémologie, langage 4,1, 23-33.

Benveniste, Emile (1966-74): Problèmes de linguistique générale, 2 vol., Paris, Gallimard.

Benveniste, Emile (1967): "La forme et le sens dans le langage", in: Benveniste 1966-74,2, 215-229.

—— (1969): "Sémiologie de la langue" in: Benveniste 1966-74,2, 43-66.

Bréal, Michel (1897): Essai de sémantique. Science des significations, Paris, Hachette.

Bühler, Karl (1965): Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache, 2., unv. Aufl., Stuttgart, Fischer, 1ère éd. 1934.

Chevalier, Jean-Claude (1968): Histoire de la syntaxe. Naissance de la notion de complément dans la grammaire française (1530-1750), Genève, Droz.

Confais, Jean-Paul (1980): Pour une nouvelle conception de l'enseignement de la grammaire, Didaktischer Brief des Pädag. Instituts der Stadt Nürnberg 92, Nürnberg, Pädag. Institut der Stadt.

Droixhe, Daniel (1978): La linguistique et l'appel de l'histoire (1600-1800). Rationalisme et révolutions positivistes, Genève, Droz.

Dubois, Jean et al.(1973): Dictionnaire de linguistique, Paris, Larousse.

Encyclopédie méthodique. Grammaire et littérature (1782-86): 3 vol., Paris, Panckoucke, Liège, Plomteux.

Engler, Rudolf (éd.)(1968): Ferdinand de Saussure : Cours de linguistique générale, édition crit. Tome I, Wiesbaden, Harrassowitz.

Glinz, Hans (1947): Geschichte und Kritik der Lehre von den Satzgliedern in der deutschen Grammatik, Thèse, Zürich.

Godel, Robert (1957): Les sources manuscrites du Cours de lingusitique générale de F. de Saussure, Genève, Droz.

Grammaire de l'Académie française (1933): Paris, Firmin-Didot, première édition 1932.

Hagège, Claude (1982): La structure des langues, Paris, P.U.F. (Que sais-je ?, 2006).

Hall, Robert A. (1960): Linguistics and Your Language. 2nd, rev. ed. of Leave Your Language Alone !, Garden City, N.Y., Doubleday.

Jacob, André (1969): Cent points de vue sur le langage. 270 textes choisis et présentés avec introduction et bibliographie, Paris, Klicksieck.

Kukenheim, Louis (1966): Esquisse historique de la linguistique française et de ses rapports avec la linguistique générale, 2ème éd. rev., cor. et augm., Leiden, Universitaire Pers.

Mahmoudian, Mortéza (éd.)(1976): Pour enseigner le français. Présentation fonctionnelle de la langue, Paris, P.U.F.

Marouzeau, Jules (1951): Lexique de la terminologie linguistique. Français allemand, anglais, italien, 3ème éd. augm. et mise à jour, Paris, Geuthner.

Martinet, André (1963): "Les puristes contre la langue", in: Martinet 1969, 25-32.

— (1965): "Peut-on dire d'une langue qu'elle est belle ?" in: Martinet 1969, 46-61.

— (1969): Le Français sans fard, Paris, P.U.F.

— (1974): Eléments de lingusitique générale, Paris, Colin, 1ère éd. 1960.

— (éd.)(1979): Grammaire fonctionnelle du français, Paris, Crédif, Didier.

Meillet, Antoine (1975): Aperçu d'une histoire de la langue grecque. 8ème éd. avec bibliographie mise à jour et complétée par O. Masson, Pairs, Klincksieck, 1ère éd. 1913.

Monreal-Wickert, Irene (1977): Die Sprachforschung der Aufklärung im Spiegel der grossen französischen Enzyklopädie, Tübingen, Narr.

Pfeiffer, Rudolf (1970): Geschichte der klassischen Philologie. Von den Anfängen bis zum Ende des Hellenismus, Reinbek bei Hamburg, Rowohlt.

Siebenborn, Elmar (1976): Die Lehre von der Sprachrichtigkeit und ihren Kriterien. Studien zur antiken normativen Grammatik, Amsterdam, Grüner.

Skvorcov, Lev Ivanovič (1980): Teoretičeskie osnovy kul'tury reči, Moskva, Iz. "Nauka".

Scharnhorst, Jürgen, Erika Ising (éds.)(1976-82):"Grundlagen der Sprachkultur". Beiträge der Prager Linguistik zur Sprachtheorie und Sprachpflege, Teil 1 und 2, Berlin, Akademie-Verlag.

"Thèses du Cercle linguistique de Prague", (1929): Travaux du Cercle linguistique de Prague 1, 5-29.

Vachek, Josef (1970): Dictionnaire de linguistique de l'Ecole de Prague, 3ème éd., Utrecht - Anvers, Spectrum.

Vendryes, Joseph (1968): Le Langage. Introduction linguistique à l'histoire, 4ème éd., Paris, Michel, 1ère éd. 1923.

DISCUSSION

Un certain nombre de remarques et de prises de position critiques ont fait suite à l'exposé de P. Baum. Nous nous proposons de relever ici celles que la transcription du document sonore nous a permis de reconstituer avec un minimum de garantie d'authenticité.

H. Besse fut le premier à prendre la parole pour souligner l'influence primordiale de l'existence d'instruments d'analyse grammaticale sur l'évolution des langues de culture, et pour rappeler que l'apparition de la graphie constitue déjà une première théorisation grammaticale.

Néanmoins les critiques que l'on a faites à la grammaire traditionnelle à propos de ses défauts dans les définitions de concepts et d'opérations, à propos de ses contradictions et de ses incohérences entre les catégories grammaticales et les fonctions qu'elle représentent, demeurent toutes pertinentes. En effet une grammaire qui se contente de poser des normes, sans rien expliquer, n'est d'aucun apport pour l'enseignement des langues.

A.-Cl. Berthoud s'interroge sur les rapports qui lient les grammaires modernes à la grammaire traditionnelle. Il apparaît en effet que loin de renier la grammaire du passé, la linguistique contemporaine s'attache au contraire à la revaloriser (Chomsky et la Grammaire de Port-Royal), et à l'approfondir par un effort de systématisation et de formalisation. S'appuyant sur tout ce qui était pertinent dans la grammaire traditionnelle, la linguistique moderne s'efforce de la rendre plus explicite et de remplacer les concepts flous par des notions claires et opératoires.

P. Baum enchaîne pour affirmer que les grands courants de la linguistique d'aujourd'hui (Chomsky, Tesnières, Martinet, l'école de Prague...) ne sont au fond rien d'autre que de la grammaire traditionnelle, affublée d'une terminologie spécifique obscurcissante. Les innovations d'aujourd'hui ne sont que des développements d'éléments qui étaient déjà présents dans la grammaire traditionnelle. La misère de l'enseignement des langues étrangères est imputable aux linguistes qui, abusant de leur autorité, n'ont contribué qu'à désécuriser les enseignants, alors qu'on dispose avec la grammaire traditionnelle d'un instrument parfaitement adapté à l'enseignement des langues.

B. Py exprime la gêne qu'il éprouve face à une conception des rapports entre la didactique et la linguistique consistant à dire: le rôle de la linguistique est de fournir des consignes et des contenus d'information aux enseignants pour qu'ils les appliquent en classe. Sans être erronée, cette conception doit cependant être élargie. En effet, la linguistique doit fournir non pas des consignes et des contenus, mais des points de repère. Ce qui est fondamental pour un enseignant, c'est non pas d'avoir lu tous les articles de Culioli, de Benveniste ou de Chomsky, mais de savoir que chez Culioli, Chomsky et Benveniste, il y a une certaine conception de la langue et que dans cette conception il y a des éléments qui peuvent être restitués dans l'attitude du maître et de l'élève face à l'objet à apprendre. Vu sous cet angle le côté prescriptif de la gammaire traditionnelle apparaît comme secondaire. En revanche le côté presque contradictoire qu'on trouve dans la linguistique contemporaine se présente comme un enrichissement.

Tout en admettant le point de vue développé par B. Py, P. Baum accuse les théories linguistiques modernes d'être trop compliquées. Il serait coupable de laisser les praticiens se débattre seuls face à la complexité des théories. Le linguiste a donc une double tâche: d'une part veiller à pousser plus loin les recherches; et d'autre part rassurer les enseignants en démontrant qu'on peut enseigner avec la grammaire traditionnelle.

G. Lüdi, tout en estimant opportun de remettre en valeur la langue littéraire et la culture dans l'enseignement des langues, se demande si l'exposé de P. Baum ne repose pas sur une confusion entre des moments de prise de conscience de cette problématique de la grammaire et les solutions scientifiques et didactiques qui ont été proposées. Si l'on peut affirmer avec raison qu'il est nécessaire de revaloriser le rôle de la grammaire dans l'enseignement des langues, il convient d'analyser les conditions concrètes de ce changement d'attitude. Nous disposons actuellement de manuels qui ne reposent pas seulement sur des théories linguistiques abstraites, mais sur une combinaison de réflexions sur l'acquisition d'une langue étrangère et de pratiques didactiques. Il serait inélégant de la part des linguistes de dire: jetez tout cela aux orties, et reprenez la grammaire traditionnelle. Il s'agit au contraire de dire: il est nécessaire de réintroduire la grammaire ou la réflexion sur la langue dans l'enseignement. Cette prise de conscience de l'importance de la grammaire, doit conduire à une convergence des théories linguistiques, des théories de l'apprentissage, des réflexions de la linguistique appliquée sur le rôle de la grammaire dans l'acquisition d'une langue étrangère.

Ce travail d'intégration sera plus efficace que le retour pur et simple à la grammaire traditionnelle.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Gérard Merkt

La pédagogie de la prononciation et l'approche communicative: où en sommes-nous ?

La conception et la mise en place d'une véritable compétence de communication telle que l'envisagent les actuelles orientations méthodologiques nous ont amené à nous interroger sur les limites d'une approche qui semble ne pas insister suffisamment sur l'ossature essentielle d'une compétence de communication orale qu'est la prononciation. On s'aperçoit que les problèmes posés par l'acquisition d'un nouveau système phonologique se trouvent totalement ou partiellement évacués par les méthodologues, les concepteurs de méthode et de ce fait même par les praticiens.

Dès lors que nous avons fait cette constatation, il nous faut nous interroger sur les raisons de cette désaffection, ses conséquences et les remèdes à y apporter.

1. Pourquoi cette désaffection ?

Il est clair que dans l'apprentissage d'un phonétisme nouveau, une correction systématique des énoncés produits par les apprenants est de nature à menacer l'harmonie d'une approche qui vise à faciliter l'acquisition d'une compétence de communication.

Parallèlement, l'importance de la compréhension-production orale ne pouvant être niée, il paraît impensable de faire l'impasse de l'apprentissage d'un phonétisme nouveau puisque c'est la qualité sonore de l'expression qui est garante de l'intercompréhension.

Il semble que ces deux principes, contradictoires dans leurs pratiques pédagogiques, enferment l'enseignant dans un dilemme difficile à résoudre. Les tendances méthodologiques actuelles se tournent vers le développement de la compréhension orale et vers le travail sur la qualité sonore de l'é-

noncé global sans, pour autant, apporter de solutions satisfaisantes au dilemme évoqué. Si l'on observe les pratiques pédagogiques liées à l'apprentissage de la prononciation, on se rend compte qu'elles relèvent plus d'une correction ponctuelle, faite tout à fait occasionnellement, que d'un réel enseignement/apprentissage d'un système au même titre que le système morpho-syntaxique. En conséquence, un enseignant laissera plus facilement passer sans intervenir des énoncés du type:

- [jeswisœl] pour "je suis seul"

que -*Est-ce que nous peut partir

alors qu'à notre avis, l'interlocuteur peut plus aisément rétablir l'interférence produite dans le second énoncé que dans le premier.

La désaffection qui s'est instaurée provient également de pratiques anciennes dans lesquelles l'apprentissage du système phonologique se faisait en dehors de la classe de langue et de ce fait souvent déconnecté du travail sur la langue par la seule pratique d'exercices articulatoires au laboratoire. Par la suite, l'importance donnée à un enseignement/apprentissage intégré a par là-même réduit l'apprentissage de la prononciation à sa plus simple expression, puisque l'enseignement d'une compétence linguistique se fait presqu'exclusivement dans la salle de cours. Notre propos n'est certes pas de vouloir réintroduire de force le laboratoire là où il semble avoir été abandonné mais plutôt de lui redonner une certaine utilité en réfléchissant à ses finalités.

A l'heure où les stratégies d'enseignement/apprentissage visent à une plus grande autonomie de l'apprenant, il est

évident que l'enseignement de la prononciation peut être envisagé par certains comme un frein dans la recherche de procédures pédagogiques donnant accès à une plus grande autonomie. Certes, l'appropriation des modèles phonétiques dépend en majeure partie de l'enseignant et ne peut être acquis qu'avec son aide, mais n'en est-il pas de même pour les modèles lexicaux et grammaticaux du système de la langue ? Si l'on se penche sur les différentes étapes du processus d'apprentissage, on s'aperçoit qu'il est tout à fait loisible de faire place à une certaine autonomie, notamment dans le domaine de la reconnaissance ou dans celui de la correspondance son-graphie: encore faut-il s'en donner les moyens et découvrir les procédures pédagogiques adéquates !

II. Responsabilité des méthodologies et des concepteurs de méthodes

Les changements d'attitude envers la place accordée à la prononciation et la nature même de cet enseignement sont d'un certain point de vue réconfortants, si on les considère comme la manifestation d'une évolution dans la recherche linguistique qui alimente la pédagogie. C'est ainsi qu'on a vu l'étude des phénomènes prosodiques prendre une place de choix et s'insérer dans les itinéraires pédagogiques. Toutefois, ces changements qui, tout en étant largement positifs, font basculer l'apprentissage de la prononciation du côté de la prosodie aux dépens de l'acquisition des phonèmes ne peuvent manquer de dérouter les enseignants.

La seule imitation de modèles par simple répétition d'énoncés ne semble pas suffisamment efficace pour neutraliser les interférences dues au filtrage exercé par les habitudes perceptives et articulatoires liées au système phonologique

de la langue maternelle. Dans la pratique, le contact entre deux systèmes phonologiques crée un conflit qui fait apparaître des distorsions de prononciation nécessitant un traitement adapté. Ce traitement intervenant dans les trois domaines indispensables à l'appropriation d'un son (la perception ou reconnaissance, la production et le rapport son-graphie) nécessite que l'on fasse appel aux procédures pédagogiques en vigueur dans la méthodologie actuelle, telles que les techniques de créativité ou de conceptualisation par exemple, sous peine d'entraîner l'ennui et la démotivation de la part des apprenants.

Le vide constaté en ce qui concerne un réel enseignement/apprentissage du système phonologique provient de l'effacement plus ou moins volontaire des phonéticiens dont très peu, il faut bien le reconnaître se préoccupent de pédagogie. Et si l'enseignement de la prononciation souffre actuellement d'un certain flou, c'est que sans doute les phonéticiens ou les méthodologues de la prononciation n'ont pas encore trouvé une voie méthodologique conforme aux options générales de la didactique des langues.

Ce flou est aggravé par les concepteurs de méthodes qui fournissent aux enseignants des matériaux pédagogiques où l'apprentissage de la prononciation se fait à travers la répétition d'un certain nombre d'énoncés permettant certes une sensibilisation mais non une appropriation de quelques schémas intonatifs du français.

Comme nous constatons que, dans les trois dernières méthodes parues, aucun exercice ne porte sur l'acquisition des phonèmes, on peut se demander si les auteurs ne présupposent

pas que les enseignants sont suffisamment formés et qu'ils connaissent aussi bien qu'eux les principes de la méthode verbo-tonale à laquelle les exercices intonatifs se réfèrent.

Il nous faut toutefois reconnaître la difficulté ou la quasi-impossibilité de fournir un matériel pédagogique sérieux d'enseignement de la prononciation dans ces méthodes qui se veulent universelles et s'adressent à un public linguistiquement hétérogène. L'acquisition des patrons intonatifs demande moins, semble-t-il, que l'on tienne compte d'interférences multiples comme c'est le cas pour l'apprentissage des phénomènes ou des oppositions phonologiques, et de ce fait s'intègrent mieux à des méthodes d'enseignement/apprentissage de type universel.

Ainsi donc, le matériel pédagogique mis à la disposition des enseignants les incite tout naturellement à croire que l'apprentissage du système phonologique va de soi et n'exige pas de travail spécifique ou que les orientations méthodologiques actuelles font l'impasse sur ce point. Il nous paraît urgent à l'heure actuelle de remédier à cette situation.

III. Les enseignants face à la demande des apprenants

Quelles que soient les difficultés d'apprentissage d'un phonétisme nouveau, l'attachement des apprenants à avoir la meilleure prononciation est une réalité pédagogique. Les apprenants sont conscients qu'une bonne prononciation garantit une bonne communication et cet élément devient un facteur de motivation à l'expression, élément non négligeable dans le processus d'apprentissage d'une langue.

Les apprenants appréhendent l'impatience manifestée par les français devant un accent étranger. Les seuls interlocuteurs avec lesquels les apprenants peuvent communiquer restent les membres du groupe-classe. Sorti de ce cadre, l'apprenant a beaucoup de mal à se faire comprendre et est tout à fait désorienté par les attitudes de rejet venant de ses interlocuteurs français. Il est vrai que l'enseignant lui-même entretient souvent l'illusion qui permet aux apprenants de communiquer entre eux, sans difficulté, dans la mesure où il s'habitue très vite aux distorsions de prononciation et ne rétablit pas. On en arrive parfois à penser dans certains cas que l'enseignant est atteint de surdité sélective: surdité aux interférences phonologiques mais non à celles qui appartiennent au domaine morpho-syntaxique.

Le malaise des enseignants ne peut se trouver que renforcé, à l'heure actuelle, dans la mesure où les méthodologues préconisent une pédagogie centrée sur l'apprenant et que dans ce domaine, les enseignants se trouvent dans l'incapacité de répondre aux besoins des apprenants. Cela provient de lacunes dans leur formation: observons les programmes des cursus de formation pour nous apercevoir que dans la plupart des cas, l'aspect pédagogique de la phonétique se trouve évacué, sinon en option facultative, ce qui dans la pratique revient au même. Quand les enseignants abordent cette discipline, c'est beaucoup plus sous un angle théorique (description du système phonique) que sous un angle pédagogique (analyse d'erreurs et procédés de correction). De ce fait, ils se trouvent totalement désarmés lorsqu'il s'agit de diagnostiquer une interférence produite et à plus forte raison d'y apporter le remède néces-

saire.

Le tableau ainsi brossé permet donc d'avoir une vue d'ensemble de la situation telle qu'elle nous apparaît aujourd'hui: un flou méthodologique dans le domaine de la pédagogie de la prononciation provoquant une stagnation dans la production de matériel pédagogique, et des orientations méthodologiques qui tout en valorisant l'aspect communicatif de la langue ne font qu'agrandir le fossé entre la théorie et la pratique puisque les enseignants n'ont guère les moyens de répondre aux demandes des apprenants par manque de formation et de matériel.

Pour tenter de remédier à cette situation qui semble avoir atteint un seuil critique, il nous semble indispensable de nous employer à trouver une voie méthodologique et fournir aux enseignants un matériel adapté à leurs besoins.

IV. Quelques propositions méthodologiques

Nous souhaitons dégager, dans ce qui suit, quelques-unes des orientations générales permettant peut-être de déboucher sur la voie méthodologique que nous cherchons et nous proposons de présenter les grandes lignes d'un module en cours d'élaboration et d'expérimentation.

En premier lieu, il nous paraît indispensable que l'enseignement/apprentissage du système phonologique se fasse dès le début de l'apprentissage de la langue seconde et qu'il constitue les fondements de toute acquisition linguistique. A cet effet, nous posons comme seul objectif aux quelques vingt premières heures d'apprentissage la découverte puis l'appropriation par étapes successives des caractéristiques

du système phonologique. Le contact avec la langue se fait dès le début de l'apprentissage non pas par un accès immédiat à la signification, mais par l'appréhension de son phonétisme. Cette condition nous semble nécessaire pour permettre le développement des facultés perceptives de chaque apprenant.

Apprendre et acquérir, préalablement à ses structures morpho-syntaxiques et sémantiques, le système phonique de la langue, doit faciliter sinon alléger les procédés de correction pour la suite de l'apprentissage linguistique proprement dit et permettre à l'apprenant d'accéder plus rapidement à une réelle spontanéité des échanges.

En second lieu, les recherches qui se développent actuellement dans les domaines de la kinésique et de la proxémique sont d'une grande utilité, dans la mesure où elles nous font prendre conscience de l'importance du corps dans la communication. Notre propos, dans l'immédiat, n'est pas d'enseigner la mimique et la gestuelle comme composante de notre système socio-culturel, mais simplement de tirer parti des potentialités corporelles de chaque individu dans l'acquisition du système phonologique. Dans ce but, il nous paraît nécessaire d'amener les apprenants à une prise de conscience des caractéristiques du phonétisme du français à travers la pratique d'exercices corporels simples. L'objectif de cette étape est de sensibiliser les apprenants aux particularités acoustiques et articulatoires des sons de la langue étrangère par association à des images mentales. Pour y parvenir, il faut leur donner les moyens de ressentir, d'éprouver physiquement les traits pertinents de tension, acuité, labialité qui entrent en jeu dans la différenciation des sons (1).

Des exercices de relaxation-tension, de respiration permettent, dans un premier temps, de redonner à l'appareil phonatoire la souplesse nécessaire à la production de sons que l'apprenant n'a pas l'habitude de prononcer. Ensuite, des jeux portant sur la mimique et la gestuelle doivent contribuer à faire identifier avec une précision de plus en plus grande, les caractéristiques des sons et de l'intonation de la langue apprise. Cette approche constitue par ailleurs, une préparation à la pratique de l'auto-correction et de la correction mutuelle, sans lesquelles les chances de perfectionnement sont considérablement compromises.

Enfin, toutes les activités permettant l'apprentissage de la prononciation doivent reposer sur des exercices courts, variés voire divertissants:

- les jeux phonétiques qui privilégient la reconnaissance et la production de sons,
- l'analyse de slogans publicitaires, d'extraits de poèmes qui peuvent donner lieu à un repérage des correspondances sons-graphies,
- l'audition de chansons et de mini-dialogues fabriqués qui mettent en valeur les phénomènes rythmiques et intonatifs ainsi que les caractéristiques acoustiques de certains sons,

sont autant de suggestions pour animer une classe centrée sur l'aspect phonétique de langage.

Ces propositions méthodologiques supposent, bien évidemment qu'il y ait explicitation des objectifs, dans les stratégies d'enseignement/ apprentissage et qu'un contrat de for-

mation sur les finalités et les démarches s'établisse entre l'enseignant et les apprenants.

V. Module d'apprentissage du système phonologique du français (2)

Ce module, conçu pour des étudiants hispanophones adultes et débutants complets en français, couvre environ 20 heures de travail et précède les cours de langue proprement dits. Il illustre le type de démarche pédagogique suggérée ci-dessus qui veut associer pratique et intégration des caractéristiques du phonétisme de la langue seconde.

Première phase

- prise de contact en langue maternelle,
- prise de possession de l'espace,
- premier contact avec la langue seconde à travers un jeu sensibilisant les apprenants aux schémas rythmiques et intonatifs du français: jeu de la balle et des prénoms français (mise en scène pour se présenter après que chaque étudiant a reçu un prénom français, et attirer l'attention sur la structure rythmique d'un mot polysyllabique).

Deuxième phase

Sensibilisation aux traits pertinents de tension, acuité, labialité indispensables à la reconnaissance puis à l'appropriation des sons du français:

- activité d'écoute sur des thèmes musicaux permettant d'introduire les notions de grave et d'aigu,
- activité corporelle comprenant des exercices de res-

piration et de relaxation/tension afin que les apprenants expérimentent les possibilités de contrôle musculaire et soient progressivement en mesure de commander des mouvements nouveaux à l'appareil phonatoire.

Troisième phase

Reconnaissance et entraînement auditif:

- reconnaissance de cinq énoncés français (tous différents sur le plan du rythme, de l'intonation, des formes linguistiques insérés dans un corpus de phrases en langues étrangères,
- repérage dans un corpus de dix énoncés français, des voyelles communes au français et à l'espagnol, puis des voyelles spécifiques au français,
- identification et production par imitation de la voyelle dominante (la même voyelle revient plusieurs fois dans un énoncé) contenue dans un corpus de treize énoncés. A ce stade, le [ɑ] et le [ɑ̃] n'ont pas été présentés et les [ə] / [œ] ont été réduits à un seul phonème.

Quatrième phase

Correspondance sons vocaliques-graphies:
Le support est constitué d'affiches publicitaires choisies en fonction de l'utilité phonétique du slogan qui les accompagne: chaque slogan doit pouvoir illustrer un des treize sons vocaliques déjà étudiés en ne présentant qu'une seule graphie, comme par exemple:

Persil lave plus blanc pour le son [à]

Buvez Suze pour le son [y]

On demande alors aux étudiants de fabriquer ensemble un grand panneau qui sera accroché sur un mur de la classe: en face de chaque affiche, le professeur note en gros caractères, la transcription phonétique de la voyelle et la graphie qui lui correspond; cette association simple servira d'exemple de référence lorsque d'autres graphies pour le même son se présenteront par la suite.

Après ces quatre phases, il serait bon de prévoir un jeu permettant à l'enseignant et aux apprenants de vérifier la parfaite reconnaissance des phonèmes vocaliques de français. Outre son aspect ludique qui permet d'éviter la monotonie, cette activité doit constituer un mini-test d'évaluation.

Cinquième phase

Production des voyelles pour lesquelles les risques d'interférence sont les plus importants en contextes facilitants d'abord (choix de l'entourage consonantique, rôle de l'intonation). A partir de ce moment-là, l'accès au sens s'impose. Les minidialogues qu'on est amené à construire doivent illustrer des actes de parole simples (saluer, questionner, répondre,...) et s'appuyer sur des structures morpho-syntaxiques courantes.

Exemples de mini-dialogues et de conversations pour pratiquer:
le [u] et le [y]

. les salutations:

Bonjour ! Comment allez-vous ?
- Très bien, et vous ?

Salut ! Comment vas-tu ?
- Bof, comme d'habitude !

. la proposition et le refus :

Vous venez aux courses ?
- Non, je ne joue pas.
Mais vous êtes fou !
- Oui, tout à fait !

Tu veux une cigarette ?
- Non, je ne fume plus.
Ce n'est pas trop dur ?
- Oh si, bien sûr !

. salutations et prise de rendez-vous dans une conversation téléphonique:

Cabinet du Docteur Lajoue, bonjour !
- Bonjour Madame, je voudrais un rendez-vous
Quel jour préférez-vous ?
- Lundi 12, si possible
16 heures, ça vous va ?
- Tout à fait
Vous êtes Madame ?
- Lemoux
Bien, c'est noté, au revoir Madame.

Allo Paul, c'est Luc !
- Salut ! Comment vas-tu ?
Bien merci, on peut se voir ce soir ?
Bien sûr !
Je passe te prendre en voiture, 18 heures, ça te va ?
- Très bien, je t'attendrai au coin de la rue
Bon ben, à ce soir !

Après avoir travaillé ces mini-dialogues et conversations (explicitation et jeux de rôle) on a recours à des extraits de chanson et de comptines. La musique et le rythme marqué facilitant la perception de la qualité des sons, la reproduction atteint alors un plus grand degré de perfection. On peut également envisager de terminer cette phase de production par un jeu, celui du téléphone:

. les étudiants se passent à l'oreille un court message contenant des [y] et le dernier de la chaîne doit le restituer à haute voix afin de le comparer au message initial fabriqué par l'enseignant ou mieux encore par un étudiant.

Nous avons souhaité exposer ici quelques-unes des réalisations pratiques qui nous paraissent les plus adéquates aux orientations méthodologiques actuelles pour tenter de répondre aux besoins des enseignants et des apprenants.

Nous tenons à préciser, cependant que tout cela représente un travail en cours d'élaboration et que de ce fait, il nous reste à résoudre un certain nombre de questions d'ordre méthodologique, pédagogique et pratique avant de pouvoir présenter un matériel achevé et surtout totalement cohérent.

Elisabeth Pedoya
U.E.R. EF.PE.
Université Paris III
rue du Dôme 54
F 92100 Boulogne

Notes

1. M. Callamand, Méthodologie de l'enseignement de la prononciation, Paris, Nathan, 1981 (collection CLE International).

2. Ce module est actuellement expérimenté par des enseignants du Centre Scientifique et Technique de Mexico sous la direction de M. V. Guimbretiere avec qui ce module a été conçu.

DISCUSSION

La communication présentée par Elisabeth Pedoya a suscité un certain nombre de réactions. Les remarques entendues au cours de la discussion constituent plutôt des apports d'ordre général et des vues personnelles sur l'apprentissage de la phonétique en langue étrangère que des questions précises à l'orateur. Nous tenterons donc ici de tirer l'essentiel de ces contributions, considérées comme un prolongement aux propos tenus par Elisabeth Pedoya.

Henri Besse considère qu'il existe, en ce qui concerne l'appropriation phonique d'une L_2, des données idéologiques : certains apprenants se sentent en relation hiérarchique avec la langue cible. De ce fait, ils éprouvent l'abandon des habitudes phoniques de leur langue maternelle comme une perte d'identité. Et ce rejet inconscient les empêche naturellement d'acquérir un autre système.

Par ailleurs, H. Besse doute de l'utilité pédagogique des systèmes phonologiques sur lesquels s'appuie l'enseignant dans sa pratique. Selon lui, la classification théorique établie par les phonologues n'a rien à voir avec la réalité des sons, qui varient selon le contexte à l'intérieur d'une même langue. Il doute aussi qu'on puisse commander de nouveaux mouvements à l'appareil phonatoire d'un individu.

Monique Callamand lui répond que, malgré ces inconvénients, un praticien connaissant la phonétique est capable de créer des exercices, en cherchant des contextes phoniques qui optimalisent la qualité acoustique d'un son nouveau pour l'apprenant.

Wolfgang Bufe relève la nécessité de distinguer entre perception et production des sons. Il pense que l'écoute d'échan-

tillons de langue authentique est préférable à celle de documents fabriqués pour l'acquisition d'un nouveau système phonique. A son avis, l'étudiant qui accède à l'oral d'une L_2 à partir d'exercices spécifiques aura beaucoup de mal à s'approprier un phonétisme réel.

E. Pedoya fait remarquer que les débutants sont rebutés et découragés lorsqu'ils écoutent des documents authentiques incompréhensibles pour eux. Il est donc nécessaire et légitime de fabriquer un matériel adapté à ce niveau.

W. Bufe insiste également sur le fait qu'il faut, dès le début de l'apprentissage, associer phonétisme et sémantisme, et non pas extraire la phonétique du contexte général d'acquisition, ce qu'on a fait trop souvent. Il faudrait désormais chercher à intégrer l'apprentissage de la phonétique et celui de la communication réelle.

Quant à Gérard Merkt, il a été frappé par la facilité qu'éprouvent des enfants, en début d'apprentissage, à produire sons et intonations d'une langue seconde. Mais il a constaté que, passé ce premier stade, les apprenants - et enseignants - s'installent rapidement dans la pratique d'un code déviant où réapparaissent les habitudes phonatrices propres à la langue maternelle. A son avis, et dans certains cas, le problème phonétique ne se pose pas au niveau débutant, mais au stade suivant.

Georges Lüdi, pour sa part, souhaite établir une distinction entre deux points de phonétique corrective. D'une part, lorsque des phonèmes forment obstacle à la communication, il faut absolument trouver un moyen de les faire acquérir, d'une manière ou d'une autre. D'autre part, si, par souci de préser-

ver son identité, un individu tient à conserver sa façon habituelle de parler et que cela ne gêne pas la communication, il ne faut pas insister sur la correction phonétique. Mais il arrive que cette attitude provoque l'irritation de l'interlocuteur natif. Que cette irritation soit due à l'incompréhension ou à des préjugés ethniques importe peu : c'est un facteur d'incommunicabilité à prendre en compte. Cette question est donc très complexe et délicate.

W. Bufe revient sur la nécessité d'un bain phonique authentique en L_2, même si les documents doivent être sélectionnés. Cette démarche procure aux apprenants des modèles riches en langue réelle. E. Pedoya relève que de tels modèles existent bel et bien dans les nouvelles méthodes de français L_2, par exemple. Mais ils ne suffisent pas. Il se révèle donc nécessaire de trouver les moyens qui permettront à l'étudiant débutant de s'approprier un nouveau système phonique. C'est le but qu'elle s'est fixé et qu'elle poursuit en vue de fournir aux débutants l'accès à la maîtrise de la communication, dont la phonétique constitue une composante essentielle et trop souvent négligée.

Université de Neuchâtel
Centre de linguistique appliquée
CH 2000 Neuchâtel

Françoise Redard

Conclusions

Le lecteur aura constaté à quel point le thème du colloque était justifié : la récurrence d'un nombre assez limité de problèmes aussi bien que l'intérêt des discussions en sont la manifestation la plus évidente. Elles montrent en effet que les difficultés abordées par les conférenciers sont centrales, et que tout le monde se sent concerné.

Une nouvelle lecture de l'ensemble des textes et des résumés de discussions fait apparaître trois domaines principaux[1] :

1° Les relations entre partenaires pédagogiques : étudiants, enseignants, auteurs de méthodes, linguistes appliqués.

2° La place de l'étudiant face à la langue cible et à la culture dont elle fait partie.

3° Les oubliés de la didactique actuelle : activités métalinguistiques, grammaire traditionnelle et phonétique.

En ce qui concerne le premier domaine, on retiendra d'abord les "doléances" des enseignants secondaires présentées par H. WEBER, et adressées notamment aux spécialistes de la linguistique appliquée. Ces derniers, entraînés par une logique propre à leur démarche et par leur milieu institutionnel, ne se posent que partiellement les questions auxquelles les enseignants cherchent des réponses. De leur côté, les praticiens vivent des contraintes telles que les propositions des linguistes ne sont pas toujours applicables. La solution tient peut-être à un réaménagement des termes du dialogue entre praticiens et théoriciens, les uns devant modifier la nature même des demandes et des suggestions qu'ils adressent aux autres. H. MOULDEN et D. WILKINS ont illustré en un certain sens la forme que pourrait prendre ce réaménagement. La démarche de H. MOULDEN répond à un souci fondamental d'autonomisation : l'apprentissage le plus autonome

est aussi, probablement, le plus efficace. L'étudiant doit acquérir les moyens de devenir autonome par rapport à l'enseignant et aux matériaux didactiques qu'on lui propose. D. WILKINS montre que l'enseignant lui aussi doit gagner sa propre autonomie, par rapport aux suggestions des linguistes et des psycholinguistes, en refusant notamment des programmes impliquant des hypothèses théoriques trop rigides. Nous estimons que cette notion d'autonomie peut contribuer à résoudre les problèmes soulevés par H. WEBER : c'est en revendiquant son autonomie que l'enseignant profitera le mieux des travaux de la linguistique appliquée. Celle-ci à son tour ne sera vraiment utile à l'enseignant que si elle reste fidèle à sa propre démarche. Le dialogue entre enseignants et linguistes ne portera ses fruits aux uns et aux autres qu'à la condition que chacun mette en évidence ce qu'il a de spécifique : il s'agit de tenir compte de ce que dit et fait l'autre, et non pas nécessairement de l'intégrer à un répertoire de recettes ou de thèses.

Les exposés du deuxième domaine montrent que la place de l'apprenant ne va pas de soi. Longtemps on a pensé (et on continue à penser !) que cette place était définie a priori et définitivement par l'enseignant et l'institution (c'est une des thèses de la linguistique appliquée dite de "première génération"), et que, de manière plus générale, l'apprenant devait s'efforcer d'occuper progressivement la place d'un "locuteur-auditeur natif" plus ou moins idéal ou déterminé socialement.

H. BESSE et W. BUFE ont tous deux entrepris une analyse de la place qu'occupe effectivement l'apprenant par rapport à la langue-cible et à ses utilisateurs natifs. Dans l'exposé de H. BESSE, il s'agit surtout de la manière dont l'apprenant se situe dans la constellation de références culturelles qui gravi-

tent autour du texte en langue cible. L'auteur montre en particulier comment il doit prendre conscience des limites de la zone où il pourra construire sa propre interprétation du texte tout en captant une partie raisonnable du message verbalisé par l'émetteur du document. Cependant, remarque H. BESSE, cette interprétation portera nécessairement des traces de l'appartenance de l'apprenant à une autre communauté culturelle. Il s'agit là d'ailleurs d'une caractéristique de tout acte de réception d'un message : le récepteur construit son interprétation avec les moyens dont il dispose, à l'intérieur de certaines limites. W. BUFE, à travers une expérience d'utilisation de la vidéo, se pose le même genre de question, mais dans le cadre de l'interview. La vidéo permet à la fois de placer les étudiants dans des situations favorisant l'occurrence de certaines stratégies conversationnelles, puis d'examiner et d'étudier celles-ci avec l'aide du professeur. Cette démarche porte ainsi un éclairage nouveau sur la manière dont l'étudiant se situe par rapport à des interlocuteurs natifs de la langue cible.

Les réflexions de H. BESSE et W. BUFE mettent déjà en évidence un des trois "oubliés" de la didactique contemporaine qui constituent ensemble le troisième domaine. Il s'agit de ce qu'on appelle souvent les activités métalinguistiques. Il apparaît de plus en plus clairement que tout apprentissage d'une langue étrangère - qu'il vise ou non de manière prioritaire des objectifs communicatifs - met en oeuvre une certaine réflexion sur la langue. C'est ainsi que l'apprenant définira sa propre place à travers une prise de conscience de nature au moins partiellement réflexive. M. CALLAMAND, pour sa part, a montré par des exemples comment, dans une situation pédagogique bien déterminée, la grammaire permettrait aux étudiants de répondre à leur besoin de

structuration cognitive. Cet aspect de l'apprentissage est trop souvent négligé par les méthodes actuelles. L'exposé de R. BAUM propose justement une certaine revalorisation de la grammaire traditionnelle. Selon le conférencier, la linguistique contemporaine n'a pas apporté grand'chose, et les théories plus anciennes ont donné à maintes reprises la preuve de leur adéquation. Elles présentent des avantages importants en didactique, en particulier leur relative universalité (qui permet de réunir dans un même cadre descriptif toutes les langues indo-européennes) leur accessibilité (terminologie simple) et leur convergence fondamentale (alors que les disputes d'école qui règnent au sein de la linguistique contemporaine déconcertent étudiants et enseignants).

Quant à E. PEDOYA, sans remonter aussi loin dans l'histoire de la didactique, elle regrette l'abandon où a été reléguée depuis quelques années la composante phonétique de l'apprentissage. Partant de la constatation que la maîtrise du support sonore de la langue cible conditionne toute utilisation orale, elle suggère des procédés pédagogiques originaux qui intègrent la phonétique proprement dite à un comportement communicatif plus vaste comprenant aussi tout ce qui relève de la mimo-gestualité.

En conclusion de cette conclusion, nous constatons que les participants au colloque ont montré qu'une réflexion collective sur l'état actuel de la didactique des langues étrangères entraîne simultanément l'apparition de nouvelles mises en perspective - qui éclairent incontestablement mieux qu'avant la signification de l'apprentissage et de l'enseignement d'une langue - et une reformulation de thèmes plus anciens, écartés parfois avec une précipitation regrettable. Et tout cela ne peut que venir

alimenter et renouveler le dialogue - que la linguistique appliquée s'efforce d'établir et d'intensifier - entre enseignants et linguistes.

Bernard Py

Note

1. C'est d'ailleurs ce critère que nous avons utilisé pour déterminer l'ordre de publication des textes. Ce choix est néanmoins partiellement arbitraire dans la mesure où certains textes débordent leur domaine central.

Liste des conférenciers

BAUM Richard, An der Esche 38, D-53 Bonn

BESS Henri, CREDIF, 11, Av. Pozzo-di-Borgo, F-92211 St.-Cloud

BUFE Wolfgang, Tannenweg 7, D-667 St.-Ingbert-Rohrbach

CALLAMAND Monique, U.E.R. Etudes françaises pour l'étranger,
Univ. Sorbonne Nouvelle, 46, rue St.-Jacques,
F-75230 Paris Cedex 05

MOULDEN Harvey, CRAPEL, Univ. Nancy II, B.P. 33.97
F-54015 Nancy Cedex

PEDOYA Elisabeth, U.E.R. EF.PE., Univ. Paris III, rue du Dôme 54,
F-92100 Boulogne

WEBER Hans, Kreuzenstrasse 36, CH-4500 Soleure

WILKINS David A., Centre for Applied Language Studies
Univ. of Reading, Whiteknights,
Reading RG6 2AP, Angleterre

Liste des participants

ALBER, Jean-Luc, assistant, Charrière 22,
2300 La Chaux-de-Fonds

BERTHOUD, Anne-Claude, professeur, Temple 14, 2114 Fleurier

BOREL, Jean-Paul, professeur, Université, 2000 Neuchâtel

BRUNKO, Ariane, professeur au SFM, Ch. du Joran,
2016 Cortaillod

BURGAT, Josiane, prof. français ESCN, Ch. Orée 110,
2000 Neuchâtel

del COSO, Francine, assistante, Granges 12,
2300 La Chaux-de-Fonds

EIGELDINGER, Frédéric, chargé de cours SFM, rue Dardel 8,
2072 St.-Blaise

HUGONNET, Pierre-Michel, professeur EHL, rue Montoie 37,
1007 Lausanne

KELLER, Werner, maître méthodologie, Fontaine-André 36,
2000 Neuchâtel

KUBLER, Christine, maître méthodologie, Rebatte 34,
2068 Hauterive

KUSER, Heidi, maître méthodologie, Fahys 25, 2000 Neuchâtel

LÜDI, Georges, professeur, Engelgasse 106, 4052 Bâle

MAIRE, Jean-François, lecteur Univ. Lausanne, Ecureuils 3,
1012 Pully

MARTIN, Stéphane, professeur ESCN, Gabriel-Lory 8,
2006 Neuchâtel

MERKT, Gérard, lecteur Univ. Neuchâtel, Côte 48, 2000 Neuchâtel

OESCH-SERRA, Cecilia, assistante, rue Matile 59, 2000 Neuchâtel

OTHENIN-GIRARD, Christine, chargé cours Univ. Genève, Nant de
Crêve-Coeur 14, 1290 Versoix

de PIETRO, Jean-François, assistant, Numa-Droz 135,
2300 La Chaux-de-Fonds

REDARD, Françoise, lectrice, Av. DuPeyrou 10, 2000 Neuchâtel

ROLLINGHOFF, Andreas, resp. cours allemand EPFL, Couchant 22,
1007 Lausanne

ROSSELET, Jean-Gabriel, Professeur ESCN, Les Mélèzes,
2067 Chaumont

WILSON, Richard, moniteur LL/prof. anglais ESCN, Promenade, 2105 Travers

WYLER, Siegfried, professeur, Hochwachstrasse 31, 9000 St.-Gall

Organisateurs

JEANNERET, René, directeur CLA, Marie-de-Nemours 8, 2000 Neuchâtel

PY, Bernard, professeur, fbg de l'Hôpital 34, 2000 Neuchâtel

Table des matières

R. Jeanneret : En guise de préambule 5

H. Weber : Un enseignant de langues à la recherche de la pierre philosophale 9
J.-F. de Pietro : Discussion 23

H. Moulden : Apprentissage autodirigé : compte rendu d'expérience 1978-1983 29
J.-L. Alber : Discussion 71

D.A. Wilkins : Teaching Without a Language Syllabus But With a Linguistic Focus 73
F. del Coso-Calame : Discussion 91

W. Bufe : Video et apprentissage des langues : l'interview sur le terrain 95
J.-L. Alber : Discussion 131

H. Besse : Sur quelques aspects interculturels et métalinguistiques de la compréhension d'un document en classe de langue 135
B. Py : Discussion 157

M. Callamand : La méthode, l'attente des élèves et l'aptitude du professeur. Réflexions sur une expérience d'enseignement à l'Université de New York 159
R. Jeanneret : Discussion 171

R. Baum : Défense et illustration de la grammaire traditionnelle 177
G. Merkt : Discussion 196

E. Pedoya : La pédagogie de la prononciation et l'approche communicative : où en sommes-nous ? 201
F. Redard : Discussion 215

B. Py : Conclusions 219

Liste des conférenciers 225

Liste des participants 226